
University of Alberta Library
0 1620 1476 8335

PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE 2000



TOME I

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of author : Monique Boyer-Wells

Title of Research Project : Site web de flûte à bec et de chants traditionnels français

Degree : Maîtrise en sciences de l'éducation

Year this Degree Granted : 2000

University of Alberta

Site web de flûte à bec et de chants traditionnels français

Par

Monique Nicole Boyer-Wells

Projet créatif de développement

Soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research

En vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Etudes en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2000

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Reaearch

The undersigned certify that they have read , and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a Research Project entitled *Site web de flûte à bec de chants traditionnels français* submitted by Monique Boyer-Wells in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education – Educational Studies in Language and Culture.

Abstract

The purpose of this project was to enhance student's recorder skills and note reading knowledge through the use of technology. A web site was created demonstrating recorder fingering, as well as where these notes are located on the staff. Students have the opportunity to hear what the note sounds like while seeing what the fingers are doing on the recorder as well as seeing exactly where the particular note they are viewing is located on the staff. An e-mail address has been set up to encourage communication between student and teacher. Many technological skills that are required by Alberta Learning are met through this site.

Résumé

Le but de ce projet créatif de développement est d'améliorer les connaissances des étudiants au point de vue des doigtés de la flûte à bec ainsi que leur lecture des notes en musique. Un site web fut créé montrant les doigtés de la flûte à bec, ainsi que la position des notes sur la portée. Les élèves ont l'occasion d'entendre la note en visionnant le doigté de cette note ainsi que sa positon sur la portée. Une adresse courriel fut établie afin d'encourager les élèves à communiquer avec le professeur. Plusieurs résultats d'apprentissage technologiques ont été atteints avec ce site.

Remerciements

J'aimerais exprimer ma reconnaissance envers plusieurs personnes qui m'ont aidé et qui m'ont dirigée pendant mes études à la maîtrise.

Tout d'abord, j'aimerais remercier ma superviseure de projet Madame Yvette d'Entremont, Ph.D., d'avoir accepté de me diriger. Merci pour votre encouragement, votre appui et votre disponibilité que vous m'avez accordés en tout temps lors de l'élaboration de ce projet créatif.

Je tiens aussi à remercier ma grande amie et collègue de travail Maria Banerjee ma première critique qui a su m'encourager tout au long de cette maîtrise et qui a toujours été là pour moi lorsque j'avais besoin d'un avis et d'un appui.

J'ai grandement apprécié faire la connaissance de Monsieur Martin Beaudoin Ph.D.. Votre cours de technologie m'a grandement inspirée.

Finalement j'aimerais remercier mon mari Monsieur Ken Wells pour son support et son encouragement. Un gros merci à ma mère Madame Paulette Boyer qui n'a jamais cessé de croire en mon potentiel humain et scolaire.

Table des matières

Chapitre I

Introduction

On s'attend à ce que les étudiants d'aujourd'hui et de l'avenir utilisent l'ordinateur de plus en plus comme instrument d'apprentissage. L'accès et la disponibilité d'information à l'internet augmente exponentiellement. Tous les élèves devront être compétents à l'ordinateur et à l'internet pour assurer du succès dans leur vie quotidienne. Les activités humaines ont déjà été transformées par l'internet. On peut maintenant communiquer instantanément avec des gens à travers le monde à l'aide du courrier électronique, et des sessions de bavardage. Au point de vue affaires, on peut faire des achats à l'internet, des opérations bancaires, et même des transactions à la Bourse. L'internet offre une vaste gamme d'information sur tous les sujets. La technologie, surtout les ordinateurs et l'internet sont en train de transformer l'éducation. On voit de plus en plus le développement d' écoles virtuelles. Les étudiants dans les régions éloignés, peu peuplés, peuvent maintenant avoir accès à une bonne éducation en faisant leur année scolaire par internet. Pour cette raison, on encourage les professeurs à marier tous les sujets avec la technologie. Comme professeur de musique, je vois l'utilité de la technologie dans l'apprentissage de la flûte à bec. Par exemple, on peut prendre des photos du doigté de la flûte à bec, situer ces notes sur la portée, et à l'aide d'un audio entendre ces notes. Ce papier discutera les avantages, les désavantages, et la justification d'utiliser l'internet comme outil pour enseigner la

flûte à bec. En faisant référence à plusieurs articles, on verra ce qui existe déjà dans le domaine de la musique et technologie se rapportant à la flûte à bec.

Etant enseignante de musique, je suis toujours à la recherche de nouvelles façons intéressantes pour présenter le curriculum. J'enseigne la musique aux élèves de la troisième à la sixième année dans une école à deux voies : anglais et immersion. D'après le programme d'études, Program of Studies Elementary Schools (1989) dans la section musique, on s'attend à ce que les élèves apprennent à jouer la flûte à bec. « Recorder-learn to play with good tone, developing ability to read music. » (Alberta Education, 1989, p. C.10) En regardant au tableau, (annexe 1) le point 13 indique l'introduction de la flûte à bec en quatrième année. Les flèches indiquent la continuation de ce résultat d' apprentissage en cinquième et sixième années. Ce projet répond en partie aux résultats d'apprentissage suivants qui proviennent du programme d'études d'Alberta Learning Les technologies de l'information. (1998)

1) L'élève saura choisir et utiliser la technologie qui l'aidera à résoudre des problèmes. p. 35, C6, 2.1
2) L'élève saura reconnaître que les éléments graphiques, vidéo et audio renforcent la communication. p. 19, F4, 2.1
3) L'élève saura faire fonctionner le matériel audio et vidéo de base – insertion, exécution, enregistrement et retrait de cassettes. p. 21, F6, 1.3
4) L'élève saura accéder à des sites reliés par des liens hypertexte sur des réseaux intranet ou sur Internet. p. 27, P5, 1.2

5) L'élève saura explorer l'Internet avec un logiciel approprié. p. 27, P5, 2.3

6) L'élève saura respecter le protocole de communication approprié. p. 17, F3, 2.3

7) L'élève saura composer un message qui peut être diffusé grâce à la technologie de la communication. p. 28, P6, 1.1

8) L'élève saura communiquer électroniquement avec des personnes à l'extérieur de la classe. p. 28, P6, 1.2

9) L'élève saura créer et revoir un texte original pour communiquer et démontrer une bonne compréhension des formes et techniques. p. 23, P1, 2.1

Chapitre II

La revue de la littérature

A l'internet, il y a beaucoup de sites de musique. Cependant il y a très peu de sites reliés à l'enseignement de la flûte à bec. Les sites qu'on discutera ne sont pas nécéssairement les meilleures sites, cependant ce sont les sites qui sont les plus étroitement reliés à mon sujet, celui de l'apprentissage de la flûte à bec. On indique dans le site internet English Recorder Fingering Chart que le doigté anglais est le doigté standard. « These are what we call english, baroque or standard fingerings – the fingerings you should try first on any instrument. » (Blood,aucune date,p.1). Si on examine le doigté pour la note F ou Fa, d'après le doigté standard, on doit boucher tous les trous excepté le trou du doigt majeur de la main droite. Ce doigté est le plus difficile de tous et demande beaucoup de pratique pour bien jouer. A cause de la difficulté de ce doigté, en 1930 en Allemagne, on inventa un doigté plus facile qui s'appelle en français le doigté moderne. Dans le programme de flûte à bec Soundstart, Brian Appleby a fait un tableau illustrant les deux méthodes. (Appleby, 1992, p.28) (annexe 2) L'article d'internet German Recorder Fingering Chart, nous décrit cet évènement « introduced in Germany during the 1930s in the belief that the standard baroque or english system is difficult to learn ». Blood aussi indique ce que mes oreilles avaient entendu en utilisant le doigté F allemand, « The non-diatonic notes are less well in tune than on instruments made to the english system. »(Blood, aucune

date, p.1) Le site Glossary of Recorder Terminology de Blood, nous conseille d'éviter le doigté allemand. « German Fingering : A modern and discredited system in which four fingers down gives F. Still used, principally in Germany and Holland. Avoid it like a plague! » (Blood, aucune date, p.2)

Online Music Lessons est un site de flûte à bec pédagogique . Ici pour environ vingt dollars américain on peut prendre des leçons de flûte à bec par internet. Après avoir payé le montant requis, on reçoit un mot de passe pour avoir accès aux leçons. On peut envoyer un courrier électronique au professeur si quelque chose n'est pas claire. Chaque semaine, l'élève s'enregistre à jouer la flûte et l'envoie pour évaluation. Le professeur écoute l'enregistrement et envoie une évaluation par courrier électronique. (Haugan, 2000, p.1)

Un autre site pédagogique de flûte à bec est Flûte à bec. Ce site a été réalisé par 7 enseignants de l'académie de Bordeaux. Avec ce site on a la chance d'écouter des pièces de flûte à bec. Les accompagnements pour la flûte à bec, très rhythmés, ainsi que les belles mélodies aux premiers niveaux, qui étaient assez simples à apprendre, sont très impressionnantes. On nous donne la chance d'écouter plusieurs des pièces du livret.(Boudet, aucune date) Ceci pourrait être très motivant pour apprendre avec ce programme car les accompagnements nous donnent l'impression d'avoir un petit orchestre de percussion qui nous appuie.
J'ai trouvé deux sites sur la technique de la flûte à bec. Le premier est de Richard Hureau intitulé Recorder Trills, Turned Trills, and Turns. Ce site nous donne de bonnes explications pour apprendre à triller. Cependant ce site est pour des

joueurs de flûte assez avancés. Le deuxième site de technique est celui de Nicholas Lander intitulé Vibrato and Tremolo on the Recorder. Ici on nous donne des explications pour faire vibrer le son de la flûte. C'est bien expliqué. Il y a quatre sortes de vibrato : avec la main droite couvrant le bout de la flûte, (labium vibrato) avec les doigts, (finger vibrato) avec le diaphragme, (diaphragmatic vibrato) et avec la gorge, (aspirated tremolo/vibrato). (Lander, 2000) Ce site est plein d'information, cependant c'est pour les musiciens assez avancés en flûte.
Un autre site assez intéressant est Glossary of Recorder Terminology. C'est un glossaire de terminologie de flûte à bec. C'est un bon glossaire, qui décrit plusieurs termes qui se rapportent à la flûte à bec. Cependant, je ne l'ai pas trouvé en français. Il y a un site de théorie bilingue pour apprendre les notes de la portée intitulé Métronimo. En français, on n'utilise que le solfège, même pour la musique instrumentale. En Anglais, on utilise le solfège pour chanter et lorsqu'on joue un instrument on nomme les notes à l'aide de lettres. Cette différence est présente dans le site Metronimo. Le côté anglais a les notes nommées par lettres et le côté français nomme les notes avec le solfège. (Graton, 2000)
L'utilisation de la technologie pour enseigner se développe très rapidement.
Il n'y a pas beaucoup d'articles sur la musique et la technologie relié au sujet de la flûte à bec et de l'internet. L'article de William Bauer Using The Internet For Professional Development, 1997, décrit plusieurs façons d'utiliser l'internet pour acquérir de l'information tels que les sites web, les forums et le courrier électronique. Il parle un peu du MIDI (Musical Instrument Digital Interface) qui

peut être utilisé comme outil de pédagogie. Ses prédictions pour le futur sont déjà réalisées. « More graduate courses and eventually complete graduate degree programs will be offered via the Internet. Music teachers will be able to observe and learn by watching colleagues from all over the world work with students via Internet-based video. » (Bauer, 1997, p.27) Cet article ne date que de mai 1997, et déjà il est dépassé. La technologie avance et change très rapidement. Marilyn C. Vincent et Margaret Merrion ont fait leurs prédictions pour l'année 2050 dans leur article Teaching Music In The Year 2050.

Les changements d'après elles « will inevitably occur in the way individuals listen, create, perform, teach and learn music » (Vincent & Merrion,1996 p. 38) D'après ces auteures, la façon dont on écoute changera. « Listeners will have well-developed multisensory take-up reels inside their minds for processing such visual and aural stimuli. Even sense of smell may soon be incorporaed into listening via technology. » (Vincent & Merrion, 1996, p. 39) Peut-être dans le futur, l'écouteur pourra manipuler la musique qu'il écoute. « With the assistance of new technology, the listener may control the musical aspects of the prerecorded performance and manipulate the compositon much like an arranger. » (Vincent & Merrion, 1996, p. 39) La technologie peut-être enlèvera le besoin de connaître les notes. « With technology, a do-it-yourself approach enables the general population to make (perform, write, and see) music without knowing much about notation. » (Vincent & Merrion, 1996, p. 39) Vincent et Merrion font aussi référence à l'éducation à distance. « Distance education offers

harp lessons throughout Iowa. Why not take to the information highways for complete degrees in music? (Vincent & Merrion, 1996, p. 40)

Chapitre III

Méthodologie

La première étape était de passer par le comité d'éthique pour faire approuver le projet. Une fois que le projet fut approuvé, j'ai dû trouver des élèves volontaires pour participer à ce projet. J'ai décris le projet à mes classes d'immersion de musique. Par la suite, une lettre de permission pour les élèves volontaires fut envoyée à leur parents expliquant le but du projet. (annexe 3) Les participants étaient des élèves du programme d'immersion de la troisième année à la cinquième année. Il y avait 14 participants en tout : de la troisième année, 2 garçons et 2 filles, de la quatrième année, 3 garçons et 4 filles et de la cinquième année, 1 garçon et 2 filles. Ce groupe d'élèves a pratiqué deux fois pendant l'heure du dîner. Par la suite, on s'est rencontré un soir après l'école pour enregistrer quatres chants traditionnels français : A la volette, V'la l'bon vent, L'arbre est dans ses feuilles, et Le petit prince avec accompagnement au piano. Pour faire cet enregistrement, j'ai utilisé deux micros, une console d'enregistrement, puis une enregistreuse d'haute qualité. Après cette session, l'enregistrement fut transféré à un C.D. avec l'aide d'un graveur de C.D. réinscriptible.

Avec l'aide d'une camera digitale, j'ai photographié les mains d'une élève volontaire tenant la flûte. (annexe 4) Chaque photo montre les doigtés pour les notes de la flûte à bec à partir du *do* moyen en montant chromatiquement jusqu'au haut *mi*. En tout il y a 17 notes. Ces photos sont des mains seulement et

non du visage. Aucune photo des élèves fut prise afin de respecter l'anonymat et la confidentialité des participants. Avec chaque photo du doigté, il y a un enregistrement de la note jouée par la flûte à bec. Il y a aussi un enregistrement d'accompagnement de flûte à bec jouant les quatres chants traditionnels choisis pour ce site. Ceci donne aux élèves l'occasion de chanter seul en suivant les paroles tapées dans le site.

La création du site web

Avant de commencer le site web je me suis promenée à l'internet afin de trouver des icones, des photos (clip art) et un bon fond d'écran. En utilisant le programme « Notepad » et le langage H.T.M.L. (Hyper Text Markup Language) j'ai tapé tous les marqueurs H.T.M.L. nécéssaires. Les photos des mains étaient facile à insérer dans le site. Avec un numériseur, j'ai pu ajouter les notes que j'avais tracées sur les portées. Pour chaque photo, il y a un audio de la note qui fut enregistré avec la flûte à bec à l'aide d'un micro et du programme « Sound Recorder ». Afin d'insérer les enregistrements des chants et l'accompagnement de la flûte à bec je suis allée à l'internet chercher un « Real Player 7.0».

Dans le site, il y a une section de liens créés où les élèves peuvent visiter d'autres sites qui se rapportent à la musique. Ces liens nous mènent à d'autres sites de flûte à bec, des sites de jeux de théorie de musique et des sites français de musique.

Finalement il y a la section du courrier électronique. Si les élèves où d'autres qui visitent le site veulent poser des questions ou faire des commentaires, ils peuvent le faire à l'aide de mon adresse électronique. Ils n'ont qu'à m'écrire un message.

Chapitre IV

Les résultats

Le site web est actif et est lié à la page web de l'école. Lorsqu'on visite le site, la première chose qu'on voit est le nom de l'école et on entend la flûte jouer A la volette. Les couleurs de l'école sont bleu, blanc et rouge. Ces mêmes couleurs se retrouvent dans le site. J'ai choisi un fond bleu avec des notes. Les flèches qui nous aident à manoeuvrer dans le site sont rouges. Les paroles des chants sont sur un fond blanc.

Ce site répond aux résultats d'apprentissage qui proviennent du programme d'études d'Alberta Learning Les technologies de l'information. (1998) Le but du site est de donner aux élèves une autre façon d'apprendre les doigtés de la flûte à bec ainsi que les aider à mieux apprendre les notes de musique. En visitant le site l'élève utilise la technologie pour résoudre un problème. L'utilisation des photos des mains aidera à communiquer les doigtés. Ce procès aidera l'élève à reconnaître la valeur dans l'apprentissage des élèments graphiques, vidéo et audio. Ce site donnera l'occasion aux élèves d'apprendre à faire fonctionner du matériel audio par exemple le Real Player ainsi que le Sound Recorder pour pouvoir entendre les voix des chanteurs et l'accompagnement de la flûte à bec. L'élève aura l'occasion d'utiliser des liens hypertextes dans le site pour se rendre à d'autres sites de musique intéressants. Ces liens hypertextes aideront l'élève à mieux explorer l'Internet. Finalement, ce site a aussi une adresse électronique au cas où l'élève voudrait me contacter. Ceci donnera

l'occasion à l'élève de pratiquer les techniques d'envoyer un courriel à l'extérieur de la classe. C'est important que les élèves sachent composer un message en respectant le protocole de communication approprié. J'espère qu'ils essayeront de réviser leur texte avant de l'envoyer afin de démontrer qu'ils ont une bonne compréhension des formes et techniques pour communiquer.

Chapitre V

Conclusion

Je suis pleine d'espoir que la création de ce site web encouragera les élèves à pratiquer à la maison. Aussi j'espère que l'utilisation de la technologie sera très motivante pour les élèves et sera une nouvelle façon d'apprendre. J'espère que ce site web sera utilisé par plusieurs autres élèves qui sont intéressés à la flûte à bec. Malheureusement, il y a encore beaucoup d'élèves qui n'ont pas l'internet ni même un ordinateur à la maison. Pour ces élèves, se rendre à ce site sera presque impossible à moins de le faire à l'école. L'internet a facilité la communication, et la recherche et jusqu'à un certain point l'apprentissage. Cependant comme l'article de Marilyn Vincent décrit, les élèves ont besoin d'un bon professeur pour bien apprendre un instrument. « Private studios risk becoming extinct as we observe an increasing appetite and capacity for rapid acquisition and self-instruction. And although the results may be satisfying to the student, they may not reach the expectations of a good music teacher. »(Vincent & Merrion, 1996, p. 40)

L'internet est un bon outil d'appui. Les élèves peuvent pratiquer et travailler à leur gré. Cependant, il ne faut pas oublier que le contact humain est très important dans l'éducation de nos jeunes. L'internet a réussit à rendre le monde un peu plus petit. C'est très facile de communiquer avec des gens autour

du monde. Cependant quelle sorte de société allons-nous avoir dans le futur? Des gens isolés, à la maison, devant leur ordinateur qui communiquent? Les leçons de musique à l'internet ont de la valeur. Cependant on ne peut pas comparer ce genre d'apprentissage avec celui d'une personne humaine. Faire partie d'un groupe musical et jouer ensemble ne pourra jamais être reproduit à l'internet. La technologie encourage la possibilité de perfectionnement chez les professeurs de musique. J'espère que ce site web encouragera d'autres professeurs de musique dans la région et à travers le monde à partager leurs connaissances sur le web.

Bibliographie

Alberta Education. L'Education musicale à l'élémentaire : Guide d'enseignement, Élémentaire-Deuxième cycle. Edmonton, Alberta : Alberta Education 1993.

Alberta Education. Program of Studies Elementary Schools. Edmonton, Alberta : Alberta Education, 1989.

Alberta Education. Les technologies de l'information et de la communication. Edmonton, Alberta : Alberta Education, 1998.

Appleby, Brian. SoundStart Melodies for Recorder. Apro Music, Edmonton Alberta, 1992.

Bauer, William I. Using the Internet for Professional Development. Music Educators Journal. v83 n6 p.p. 22-27 May 1997.

Boudet, J.C.. Flûte à bec. (aucune date) http ://www.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/Musique/pagflute.htm

Blood, Brian. English Recorder Fingering Chart. (aucune date) http://www.be-blood.demon.co.uk/fingers.htm

Blood, Brian. German Recorder Fingering Chart. (aucune date) http://www.be-blood.demon.co.uk/gfingers.htm

Blood, Brian. Glossary of Recorder Terminology. (aucune date) http://www.be-blood.demon.co.uk/Glossary.htm

Graton, David. Metronimo Music Theory. 2000 http ://www.metronimo.com/uk/index.htm

Graton, David. Métronimo Solfège. 2000 http://www.metronimo.com/fr/index.htm

Hogan, Ray. Online Music Lessons. 2000 http://www.onlinemusiclessons.com/howwork.htm

Howell, Sharon Taylor. Kodaly and the Recorder. (aucune date)
http://www.be-blood.demon.co.uk/kodalyrecorder.htm

Hureau, Richard. Recorder Trills, Turned Trills, and Turns. 2000
http://home.att.net/~r.hureau/

Lander, Nicholas S.. Recorder Home Page. Vibrato and Tremelo on the Recorder. 2000
http://classicalmus.hispeed.com/nickl/vibrato.html

Risset, Jean-Claude. AST. Un survol de l'informatique musicale. (aucune date)
http://test.education.gouv.fr/edugouv/rapport/risset/annexes/asurvol.htm

Vincent, Marilyn, Merrion, Margaret. Teaching Music in the Year 2050. Music Educators Journal. v 82 n6 p.p. 38-42 May 1996

SKILLS

SKILL: PLAYING INSTRUMENTS The student will be able to:	1	2	3	4	5	6
★ 1. Explore the sound of various musical instruments.	●	▶	▶	▶	▶	▶
★ 2. Play a steady beat using rhythm instruments.	●	▶	▶	▶	▶	▶
★ 3. Discover that some instruments play low notes and some play high notes.	●	▶	▶	▶	▶	▶
★ 4. Echo rhythm patterns.	●	▶	▶	▶	▶	▶
★ 5. Accompany singing with appropriate body percussion and movement (beat, accent, rhythm patterns) and transfer these to instruments.	●	▶	▶	▶	▶	▶
★ 6. Play rhythm instruments correctly.	●	▶	▶	▶	▶	▶
★ 7. Accompany songs, stories and poems with appropriate instrumental effects.	●	▶	▶	▶	▶	▶
★ 8. Play simple rhythm patterns (the beat and divisions of the beat).		●	▶	▶	▶	▶
9. Follow simple rhythm scores.		●	▶	▶	▶	▶
10. Play rhythmic and ostinato patterns to accompany songs.		●	▶	▶	▶	▶
11. Use pitched (keyboard-type) instruments to play tone-matching games, conversational games and pentatonic (5-tone) accompaniments.			●	▶	▶	▶
12. Use resonator bells to build and play chords.			●	▶	▶	▶
★13. Demonstrate skills on as many as possible of the following instruments:						
Orff Instruments — through speech, rhythm, ear training and use of pentatonic scale, create own compositions.	●	▶	▶	▶	▶	▶
Resonator (tone educator) Bells — tone matching, ostinato patterns, pentatonic melodies and accompaniment, chord building.		●	▶	▶	▶	▶
Autoharp — learn basic chords and rhythms to accompany many songs.			●	▶	▶	▶
Recorder — learn to play with good tone, developing ability to read music.				●	▶	▶
Latin Instruments — use to accompany Latin-American songs. Observe syncopation and particular rhythm patterns for this music.				●	▶	▶
Ukuleles — learn basic chords and rhythms to accompany many songs. Proceed to plucking melody notes.				●	●	▶
Handbells — basic ringing techniques.					●	▶
Strings where available. Please contact Alberta Education for information regarding a sequential program for Grades 4–9.						
Wind percussion where available.						

★ = required. Unmarked concepts are elective.
● = level at which a concept or skill is intended to be learned.
▶ = continued use and development.

Fingerings Used in *SoundStart Melodies for Recorder*

Key of F Version

Baroque / English system

E F G A B♭

German system

E F G A B♭

Annexe 3

September 5, 2000

Dear Parents,

To complete my Master's degree, I am required to do a final research project. As part of my research, I have chosen to create a school music web site for the grades 3 to 6 French immersion classes. I am presently seeking student volunteers to be part of this web site. The participating students will be doing a group recording on cassette of four songs taught in class. Secondly, pictures of a student's hands doing the different fingering for the recorder will be taken. The recording of the songs will be done Thursday, September 7 after school until 5:00 p.m.. Student identity will remain confidential as the student's face will not appear on screen. The students may withdraw from the project at any time without penalty. Once the project is completed, I will ask the students to surf the site and I will get their feed back through observation (watching them go through the site) and interview (ask them questions immediately after they have surfed the site). If your child is interested in participating in this project please sign the slip below and return it to school as soon as possible. If you have any questions or concerns, please feel free to contact me at school at 922-2066.





Cliquez ici pour entendre la note.

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Simone Doucette

Title of the Research Project: Les besoins des aînés francophones d'Edmonton et des régions en matière de logement et de services de soutien

Degree: Master of Education

Year this Degree Granted: 2000

University of Alberta

Les besoins des aînés francophones d'Edmonton et des régions en matière de logement et de services de soutien

par

Simone Doucette

Projet de recherche

soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research

en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2000

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certifies that she has read, and recommends to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a Research Project entitled **Les besoins des aînés francophones d'Edmonton et des régions en matière de logement et de services de soutien** in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education – Educational Studies in Language and Culture.

RÉSUMÉ

Afin de déterminer les besoins de la population francophone vieillissante à Edmonton et dans les communautés environnantes, un questionnaire a été développé et administré à 536 hommes et femmes de 55 ans et plus. Les résultats ont démontré le besoin pressant pour un foyer de soins continus à long terme ainsi que pour des services de soins à domicile. Que ces services soient offerts en français et dans un milieu francophone était considéré comme primordial par les répondants.

ABSTRACT

In order to assess the needs of aging francophones in Edmonton and surrounding communities, a questionnaire was developed and administered to 536 men and women age 55 and over. The results underscored the pressing need for both a long term continuing care facility as well as in home care services. That these services be offered in French and in a French milieu was considered essential to the respondents.

REMERCIEMENTS

Permettez-moi d'exprimer ma grande reconnaissance envers certaines personnes qui m'ont aidée à franchir les différentes étapes de cette étude.

D'abord et avant tout, je remercie ma superviseure de projet, la professeure Florence Gobeil-Dwyer, Ph.D., d'avoir accepté de me diriger. Je lui exprime ma profonde reconnaissance pour son enthousiasme, son grand sens de l'humour, sa disponibilité et son encouragement constant tout au long du projet de recherche.

Je tiens aussi à remercier tous les membres de mon comité: messieurs Denis Colette, Léo Bosc, Claude Ouimet et mesdames Suzanne Thibodeau et Yolande Labbé qui ont travaillé étroitement avec nous à la réalisation de ce projet de longue envergure. Leur précieuse collaboration et leur conviction profonde en la valeur et l'importance de ce projet furent fort appréciées. Sans eux, cette étude n'aurait pas vu le jour.

Je ne peux passer inaperçu l'excellent travail de madame Fernande Bergeron qui s'est occupée de coordonner l'administration du questionnaire.

J'aimerais finalement remercier ma famille d'une façon toute spéciale: mes parents, Lorette et Joseph Doucette, qui par leur exemple de vie, m'ont démontré l'importance d'être fidèle à qui je suis; mon mari, Éric, pour son aide et son encouragement invariable; mes enfants, Danica, David, Julien et Stéphane, pour avoir manifesté tant de compréhension lorsque je n'étais pas aussi disponible qu'ils auraient aimé que je le sois.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE 1. INTRODUCTION

1.1 Contexte

Le vieillissement de la population canadienne est un sujet qui suscite beaucoup d'intérêt de nos jours, tant au niveau des différents paliers gouvernementaux qu'auprès de la population en général. Il est urgent de trouver des éléments de solution aux problèmes de logement, de services et de soins devant le nombre grandissant d'aînés.

Afin de mieux desservir les aînés, il importe de connaître leurs besoins présents et futurs. Chaque groupe ethnique éprouve des besoins particuliers qui doivent être reconnus pour qu'une meilleure qualité de vie leur soit assurée (Bloch, 1983). Le présent projet vise à cerner les besoins spécifiques des aînés francophones d'Edmonton.

Quels sont les besoins particuliers des aînés francophones en matière de logement et de services de soutien? Quelle importance ces derniers accordent-ils au fait que ces soins et services soient offerts en français dans un milieu ethno-culturel qui est le leur?

1.2 Hypothèse et buts du projet de recherche

Le présent projet de recherche voulait confirmer l'hypothèse que les aînés francophones souhaitent passer les dernières années de leur vie dans une résidence à soins continus qui reconnaîtra leur besoin de vivre en français dans un milieu qui respecte leurs spécificités ethno-culturelles. Cette hypothèse part de deux prémisses: (1) un milieu qui reconnaît les spécificités d'un groupe culturel rehaussera la qualité de vie et le mieux-être des personnes âgées (Bourke, 1989) et (2) les personnes âgées fonctionnent mieux dans un milieu qui leur permet de communiquer dans leur langue maternelle (Rodgers, 1995). De fait, en vieillissant, une personne retourne généralement à sa langue maternelle.

Pour nous permettre de vérifier cette hypothèse, nous nous sommes fixés deux buts: (1) revoir la littérature existante dans le domaine de l'habitation et des services offerts aux personnes âgées en Amérique du nord et (2) identifier les besoins présents et futurs dans ce même domaine pour la population francophone de la région d'Edmonton.

1.3 Démarche

Pour réaliser le premier but, nous avons d'abord examiné les écrits afin de voir quelles ont été les tendances du passé face à l'habitation et les services disponibles aux personnes âgées. Notre examen a aussi porté sur la vision présente du gouvernement albertain dans le domaine des soins continus. Nous avons ensuite identifié les services disponibles pour les aînés francophones de la région d'Edmonton à l'heure actuelle et exploré les éléments qui contribuent à une meilleure qualité de vie.

Le deuxième but de l'étude étant plutôt d'ordre pratique, nous avons ensuite eu recours à un questionnaire/sondage pour identifier les besoins présents et futurs des aînés francophones de la région d'Edmonton en matière de logement et de services. Après compilation des données, notre analyse nous a fourni un profil plus exact de nos aînés et de leurs besoins en matière de services et de logement.

CHAPITRE 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1 Statistiques

Le nombre croissant d'aînés aura un grand impact sur la vie des habitants de notre pays, de notre province et de notre ville dans les prochaines décennies. Serons-nous prêts à répondre aux besoins des aînés en ce qui concerne leur logement?

L'espérance de vie de la population a considérablement augmenté au cours de ce siècle. En 1921, l'espérance de vie à la naissance était de 60 ans pour les femmes et de 59 ans pour les hommes. En 1961, elle augmentait à 74,3 ans chez les femmes et à 68,4 ans chez les hommes. En 1981, elle s'élevait à 79,1 ans pour les femmes et à 71,9 ans pour les hommes. Plus récemment, en 1996, l'espérance de vie atteignait 81,4 ans pour les femmes et 75,7 ans pour les hommes (Un portrait des aînés au Canada, 3e édition, 1999).

Étant donné que l'espérance de vie pour les femmes est plus élevée, ces dernières représentent une partie importante de la population des aînés. En 1995, les femmes constituaient 58% de la population de 65 ans et plus et 70% de celle de 85 ans et plus (Community Kit, Canada, A Society for All Ages, 1998).

La dénatalité et l'accroissement de la longévité expliquent l'augmentation progressive du pourcentage de la population au-dessus de 65 ans depuis que le Canada est constitué en nation. En 1851, seulement 3% de la population canadienne était âgée de 65 ans et plus (Statistique Canada, 1988). En 1988, ce même bureau prédisait que, par l'an 2001, 12% de la population canadienne aurait plus de 65 ans.

En réalité, les aînés de 65 ans et plus représentaient 12,3% de la population canadienne au recensement de 1996 (Statistique Canada, CANSIM). Ce nombre dépasse de beaucoup le pourcentage établi par les Nations Unies qui considère un pays âgé lorsque 7% de la population a plus de 65 ans (Hauser, 1976).

En l'an 2026 la population projetée par Statistique Canada, CANSIM, comptera 7 659 700 aînés canadiens. Ce chiffre représentera 21,4% de la population. Il est prévu que les aînés de 65 ans et plus formeront 23,2% de la population de notre pays en l'an 2036 (Desjardins, 1993, Statistique Canada).

L'Alberta compte présentement 294 263 aînés (CANSIM, 1999). Les personnes de 65 ans et plus constituent 9,9% de la population. Même si ce taux est inférieur à la moyenne nationale, il représente tout de même 294 263 aînés et ce nombre continue à augmenter.

Les statistiques prédisent également une augmentation significative chez les grands aînés, c'est-à-dire ceux de plus de 85 ans. En 1998, on estime qu'il y avait 380 000 personnes de 85 ans et plus au Canada, soit presque le double de 1981 (196 000) et près de 20 fois plus qu'en 1921, époque où le Canada ne comptait que 21 000 citoyens dans ce groupe d'âge (Un portrait des aînés au Canada, 3e édition, Statistique Canada, 1999).

Les statistiques nous préviennent qu'à partir de l'âge de 85 ans, la santé des aînés décline et une perte d'autonomie s'ensuit. Selon CANSIM, il y aura 924 900 aînés de 85 ans et plus en 2026.

Une augmentation considérable de grands aînés aura le plus grand impact sur le système de soins continus qui pourvoit toute une gamme de services de santé, de soins personnels et de besoins sociaux aux individus qui ont besoin d'assistance dans leurs activités de tous les jours (Alberta Health, 1993). En ce moment, la majorité des aînés ayant des incapacités vivent chez eux et seulement 15% se retrouvent dans des institutions. Cette proportion augmente avec l'âge: 46% des aînés de plus de 85 ans ayant des incapacités vivent en institutions comparé à 5% des aînés ayant des incapacités dont l'âge se situe entre 65 et 74 ans (Lindsay, 1997).

Carrière et Pelletier (1995) ont également établi qu'il existe une corrélation positive entre l'institutionnalisation et l'âge. Selon eux, 34% de ceux qui vivent en institution ont 85 ans et plus. Il devient donc évident qu'il faut prendre les mesures nécessaires pour l'arrivée

massive des "baby boomers", personnes nées lors de l'explosion démographique. Les "baby boomers" plus âgés atteindront 65 ans en l'an 2010, les plus jeunes en l'an 2025. Ils auront un profil différent de celui des aînés d'aujourd'hui. Leurs besoins et leurs attentes différeront sans doute (Stone et Fletcher, 1986).

Le lien étroit entre l'institutionnalisation et l'âge, combiné avec le nombre grandissant d'aînés dans notre société, font en sorte qu'il devient pressant de trouver des éléments de solution à ce problème.

Étant donné le coût exorbitant de l'institutionnalisation, d'autres voies doivent être explorées. Si l'objectif est de garder les aînés aussi longtemps que possible hors des institutions, les services de soins communautaires devront être augmentés. Selon Carrière et Pelletier (1995), c'est particulièrement le manque de services de soutien non médical qui entraîne l'institutionnalisation prématurée d'une personne âgée. Un sondage effectué auprès des personnes âgées de la région de Rivière-la-Paix indique que les services de soutien non médical étaient les services les plus importants qui les aidaient à vivre indépendamment (Regional Interdisciplinary Steering Committee for Geriatric Services in the North Peace Region, 1986).

2.2 L'institutionnalisation

Déménager dans une institution nécessite une période d'adaptation et occasionne du stress pour tout aîné, qu'il appartienne à un groupe majoritaire ou minoritaire. Plusieurs raisons expliquent cette difficulté d'adaptation. Les aînés veulent vivre d'une façon autonome, dans leur propre foyer, aussi longtemps que possible. Une maison n'est pas seulement une maison, c'est un foyer et il revêt une importance affective. C'est un milieu familier et choyé qui représente toute l'histoire d'une vie. O'Bryant et Wolfe (1983) démontrent que les individus choisissent de rester dans leur propre maison à cause de son importance psychologique. Cette importance s'accroît pour l'individu proportionnellement au temps passé au même endroit. Les femmes ont un attachement particulier à leur maison du fait que la plupart d'entre elles y ont passé la majeure partie de leur vie. Selon Holcomb et Parkoff (1980) [...] 'their role as wife, mother and neighbor were played there; their

creativity and tastes are reflected in the material products of a lifetime of 'nesting behavior.' Les femmes aînées d'aujourd'hui sont de la génération de femmes qui, pour la plupart, ne détenaient pas d'emploi à l'extérieur du foyer.

Même les experts en gérontologie s'entendent pour dire que l'institutionnalisation devrait être le dernier recours et ceci seulement pour les personnes âgées, fragiles et dépendantes.

L'institution est un nouvel environnement pour les aînés parce qu'elle est complètement différente de l'environnement qu'ils connaissent. Lawton (1986) a constaté que les résidents vivent très près les uns des autres et doivent souvent partager une salle de bains ce qui entraîne donc un manque d'intimité. Ils ont peu d'occasions de prendre des décisions car tout est décidé pour eux (Lawton, 1986). Les résidents ont encore moins d'occasions d'exercer leur pouvoir.

Les établissements de santé ont comme mandat de prendre soin des résidents, mais on accorde peu d'importance à leur intimité et à leur indépendance. Les résidents des foyers de santé ont tendance à être plus isolés du reste de la communauté. Ce sentiment d'aliénation et de dépaysement est d'autant plus prononcé pour les aînés francophones qui se retrouvent dans un centre anglophone. Hill & Honeyman (1992) soutiennent que, "[...] la transition est plus facile pour le ou la nouvelle venue lorsque l'établissement se trouve dans un quartier qui lui est familier et lorsque s'y trouvent déjà certains de ses ami-e-s ou connaissances. Lorsque l'environnement demeure familier, le transport dans un établissement est moins ressenti comme un exil du monde extérieur."

2.3 Vieillir sur place

Face à ce changement de point de vue en ce qui concerne l'habitation et les personnes âgées, un courant appelé "vieillir sur place" est devenu très populaire. Les politiciens s'intéressent à ce courant parce qu'ils le perçoivent comme un choix alternatif moins coûteux. Ce courant est favorable auprès des aînés parce qu'il leur permet de rester dans leur résidence plus longtemps (Pastalan, 1997).

Le terme "vieillir sur place" a évolué au cours des années. Cohen & Day (1993) voient le concept "vieillir sur place" comme étant une continuité. La première étape de cette continuité serait de rester dans sa propre maison et d'ajouter des services au fur et à mesure que le besoin se présente. La seconde étape serait de déménager dans un genre d'ensemble d'habitation de groupe résidentiel et d'ajouter des services au besoin. La dernière étape de la continuité serait de déménager dans la résidence où l'aîné pourrait recevoir plus de soins. De là, s'il y a lieu, l'aîné pourrait déménager dans une autre section de la résidence afin de mieux satisfaire ses besoins croissants. Hill et Honeyman (1992) soulignent l'importance de permettre à l'aîné de demeurer au sein de sa propre communauté et de recevoir tous ces soins dans un milieu qui lui est familier.

2.4 Les courants

Afin de pouvoir permettre aux aînés de "vieillir sur place", il nous faut des institutions qui facilitent ce processus. Où en sommes-nous en l'an 2000? Quels ont été les grands courants dans les trente dernières années en ce qui concerne l'habitation et les services pour les personnes âgées? Selon Wister et Gutman (1997), durant les années 1960 et 1970 on se concentrait sur la construction d'institutions et d'autres genres de résidences pour les aînés. À ce moment-là, la clientèle cible pour l'habitation était la personne âgée en assez bonne santé, avec des problèmes de revenus. Les aînés n'avaient pas à payer plus de 30% de leurs revenus pour le loyer et l'édifice procurait seulement l'hébergement. Durant ces années-là, les architectes et les "designers" ne se souciaient pas du moment où ces gens pourraient être malades et avoir besoin d'une aide quelconque dans leur vie quotidienne. On présumait que ces personnes déménageraient lorsqu'elles perdraient leur indépendance ou bien qu'elles iraient y vivre pour le reste de leurs jours. On ne s'attendait pas à ce qu'elles jouissent encore de dix à vingt ans de vie.

Les années 1980 ont amené la création de deux mots clés en ce qui concerne l'habitation pour les aînés: choix et options. La possibilité de plusieurs options importait le plus: résidence spéciale pour retraités, logement protégé, logement foyer, coopérative ainsi que d'autres options pour les propriétaires de résidences. La Société canadienne d'hypothèques et de logement (SCHL) a institué des programmes permettant la

distribution de fonds disponibles aux aînés pour la réparation et/ou la modification de leur habitation selon leurs invalidités physiques.

Dans les années 1990, non seulement doit-on travailler avec les structures déjà établies, mais aussi faut-il reconnaître que les caractéristiques des locataires occupant ces résidences à "hébergement seulement" ont changé au cours de ces trente dernières années. De nos jours, les aînés ont tendance à être plus fragiles à leur entrée que ne l'étaient leurs prédécesseurs. Souvent, ces nouveaux locataires ne peuvent aller ailleurs à cause de la pénurie de lits dans les établissements de santé. Par conséquent, la tendance des années 1990 est de rechercher des dispositions plus flexibles qu'auparavant en ce qui concerne l'hébergement et les soins: se diriger vers des services centrés dans la communauté plutôt que vers des aménagements spécialisés ainsi qu'encourager le secteur privé à s'intéresser au domaine de l'habitation pour les personnes âgées.

2.5 Modèle

Partout au Canada, nous sommes témoins de la transformation du système de santé. Des changements s'imposent afin de pouvoir envisager la question du vieillissement de la population, de l'importance du nombre grandissant de malades chroniques et de la reconnaissance de l'autonomie de l'individu. La contradiction entre, d'une part, le nouveau mouvement de conception de l'hébergement et des soins pour les aînés et, d'autre part, les constructions et les structures existantes ont motivé le gouvernement albertain à se pencher sur cette question.

Un rapport intitulé *Continuing Care Centres in Alberta's Future Health System: A Role Statement for Alberta's Future Health System* a été préparé (1993) par Long Term Care Facilities Sector Role Statement Working Groups et le personnel de Long Term Care Branch of Alberta Health afin de préciser la vision du gouvernement en ce qui concerne les soins continus. Le but de ce rapport était de clarifier ce que devraient être les services de base et les services supplémentaires dans les établissements à soins continus. Même la terminologie a changé de "soins chroniques" à "soins continus". Les frontières deviennent moins évidentes entre la communauté et les centres de soins continus. Ces

centres devront devenir plus accessibles à la communauté et ils offriront une variété de services plutôt qu'un seul programme. Voici les éléments clés de ce rapport :

- Le modèle a changé. Auparavant, l'accent était mis sur les besoins physiques/médicaux des patients tandis qu'il se situe maintenant du côté des besoins sociaux, psychologiques, intellectuels et spirituels des patients, ce qui s'avère plus global comme approche.

- Il existe un besoin d'une plus grande variété d'édifices car on reconnaît l'importance de la qualité du logement. Même pour les résidences de soins continus, il faudra y ajouter des éléments qui feront d'elles des endroits où la qualité de vie, l'intimité et la participation des membres de la famille du patient seront assurés.

- Les centres ne seront plus isolés de la communauté. On optera plutôt pour le genre porte ouverte où les gens pourront entrer et sortir à leur gré. De plus, les centres offriront un service de soutien aux membres de la famille qui donnent des soins à leurs parents âgés.

- Un changement d'attitude s'est effectué en ce sens que les patients deviennent plutôt des clients et que les aînés participent plus activement à leurs soins.

- Il existera plus de choix, de flexibilité et d'options pour les patients; moins d'horaires et d'activités fixes.

- Au lieu d'insister sur la qualité des soins offerts, les résultats seront mesurés d'après la satisfaction du client. (p.7-9)

Ce rapport accentue la qualité de vie, le mieux-être des aînés. La qualité de vie est tout aussi importante que l'autonomie. La façon d'évaluer le bien-être de l'aîné a changé. Le client n'est plus perçu comme étant passif. Il est perçu comme étant en mesure de jouer un rôle, de contribuer à son épanouissement, peu importe son niveau de dépendance. La qualité du logement disponible va de soi.

2.6 Qualité de vie

La tendance actuelle, en ce qui concerne les soins continus, est de percevoir l'aîné non pas comme patient mais comme client. Ce faisant, on s'éloigne du modèle médical pour se diriger vers un modèle holistique qui reconnaît que les besoins sociaux, psychologiques, spirituels, linguistiques et culturels sont aussi importants que les besoins physiques et médicaux. Il est primordial d'humaniser et de normaliser le milieu des soins continus.

Les besoins des clients en résidence de soins continus peuvent être rencontrés plus adéquatement lorsque les aînés se retrouvent dans une certaine collectivité avec leurs semblables où l'aspect culturel est mis en valeur. Semotiuk (1989) précise qu'un milieu culturel est basé sur le système de valeur d'un peuple ou d'un groupe. Telles qu'identifiées par Bloch, il y a plusieurs composantes ethno-culturelles dont la religion/la spiritualité, la langue, la vie familiale, les interventions sociales, l'alimentation, les arts et la littérature, l'éducation, les valeurs. La présence de ces composantes dans une résidence à soins continus peut aider à rehausser la qualité de vie.

a) La religion/la spiritualité

Tout institut qui prétend subvenir à tous les besoins de ses résidents ne le fait pas s'il n'a pas une composante spirituelle. (Moberg 1993) En effet, les aînés attachent beaucoup d'importance à leur spiritualité.

> "La grande majorité des aînés affichent une affiliation religieuse quelconque. [...] en 1996, 93% des personnes âgées, contre 85% des 15 à 64 ans déclarent une affiliation à un groupe religieux. " (Un profil des aînés au Canada: troisième édition, p.19)

Si la religion joue un si grand rôle dans la vie des aînés, il n'y a pas de raison de croire que cette importance diminue lorsqu'ils doivent être placés en institution. Moberg (1993) confirme que 95% des aînés prient et que 75% affirment que leur foi est une des influences les plus importantes dans leur vie. La spiritualité est un des domaines de la vie qui peut continuer à évoluer jusqu'aux toutes dernières années de la vie. Selon Maslow (1968) et Sheehy (1995), c'est dans cette aspiration vers une plus grande spiritualité que

l'individu trouve vraiment un sens à la vie. Le développement de la spiritualité est un élément clé dans l'actualisation de soi. Une des tâches que l'individu se doit de faire dans son cheminement de la vie est de développer davantage, à l'âge mûr, cet aspect de la vie. Cette croissance spirituelle peut soulager les fardeaux rattachés au vieillissement et à la perte progressive de l'autonomie.

Les aînés franco-albertains ont en grande partie une allégeance à la religion catholique. Les livres historiques des communautés francophones albertaines constatent le rôle que la religion a joué dans leurs années antérieures. La religion était une façon pour les gens de préserver leur langue et leur identité comme Canadiens français. Le vieux dicton "Qui perd sa langue perd sa foi" revient souvent dans ces écrits. La religion leur a donné le courage de persister malgré les difficultés rencontrées dans leur vie. C'est ce qui les a aidés à accepter l'adversité et à persévérer.

La religion est une composante peu négligeable dans une résidence pour personnes en perte d'autonomie si le but est d'assurer une meilleure qualité de vie pour ses résidents.

b) La langue

Une langue commune, parlée autant par les résidents que par le personnel soignant, incite d'autant plus l'adaptation à une institution. Elle peut contribuer à rehausser la qualité de vie. Elle facilite la communication. Pour des raisons inconnues, que ce soit la maladie ou la perte de mémoire, il existe une tendance chez les grands aînés à oublier la langue apprise et à retourner à la langue maternelle (Friedland & Miller, 1999).

Il ne faut pas non plus négliger le rôle que joue la communication non verbale. Il est essentiel de connaître la signification culturelle des gestes et des expressions afin d'offrir de bons soins. Les Franco-Albertains, comme tout autre groupe, ont leur façon bien à eux de communiquer.

c) La vie familiale et les interventions sociales

En examinant la composante culturelle de la vie familiale, différentes dimensions doivent être prises en considération, telles que les rôles, les rites, les secrets familiaux. Une des premières variables à identifier est la structure familiale. Est-elle nucléaire, étendue, matriarcale ou autres? La dynamique familiale et la façon de communiquer entre les membres d'une famille doivent aussi être identifiées afin de mieux comprendre les normes culturelles du système familial ainsi que les rôles de chacun de ses membres. La reconnaissance de ces différentes dimensions du système familial est essentielle pour mieux desservir cette population.

d) L'alimentation

Les habitudes alimentaires peuvent être symboliques et significatives pour une collectivité. Certains mets sont typiques et d'autres sont associés à des occasions spéciales, telles que Pâques ou Noël. Maintenir une continuité dans les habitudes alimentaires culturelles facilite l'adaptation à un nouveau milieu.

e) Les arts et la littérature

Mettre en évidence les éléments artistiques culturels d'un groupe, que ce soit dans le décor, la musique ou dans les programmes récréatifs sert à amoindrir le sens de dépaysement chez les résidents.

Les aînés franco-albertains valorisent les chorales, les chansons à répondre et les danses traditionnelles. Incorporer certains de ces éléments culturels dans les divers programmes pourrait contribuer à leur mieux-être.

f) Les valeurs

L'ethnicité est une des variables qui détermine de quelle façon l'aîné affrontera ses problèmes. Malgré les différences qui existent entre les individus, il y a tout de même certaines façons de penser et d'agir qui sont communes à une collectivité. Les normes culturelles d'un certain groupe déterminent les attitudes face à la vie, aux changements, au vieillissement et à l'importance de l'autonomie.

En conclusion, bien qu'aucun doute ne subsiste quant à la qualité des besoins physiques que reçoivent nos aînés francophones dans des instituts destinés aux anglophones, il reste que plusieurs éléments pouvant contribuer à la qualité de leur vie sont absents. La collectivité francophone en est une qui comprend ses propres composantes ethno-culturelles. La qualité de vie et l'épanouissement de nos aînés francophones s'accroîtraient si ceux-ci pouvaient passer les dernières années de leur vie dans une résidence conçue pour eux.

2.7 Services pour aînés francophones

Le vieillissement de la population porte à croire que les soins continus deviendront prioritaires dans un futur rapproché. Il importe donc de savoir ce qui existe présentement pour desservir la population francophone en ce qui a trait au logement pour les aînés ainsi qu'aux soins continus.

En ce moment à Edmonton, deux résidences pour francophones sont disponibles: le Manoir Saint-Thomas et le Manoir Saint-Joachim. Les adeptes des logements spécialement conçus pour les aînés (Golant, 1987) maintiennent que ces espaces procurent un environnement qui les appuie davantage et les protège plus que ceux trouvés dans des milieux hétérogènes.

Les résidents de logements spécialement conçus pour les aînés ont un passé en commun qui pourrait entraîner des relations interpersonnelles positives. Ceci leur donne aussi l'option de diminuer leur engagement dans une société qui se préoccupe surtout de la jeunesse. Cette population d'aînés peut créer sa propre sous-culture. Ce genre d'habitation peut aussi les protéger contre les intrus puisque les personnes âgées surveillent de près les non-résidents. Une des fonctions essentielles de ce genre d'habitation est que les résidents de logements spécialement conçus pour les aînés qui nécessitent de l'aide attireront probablement l'attention des locataires âgés voisins. Les résidens ont tendance à se protéger les uns les autres. D'après les discussions avec les

locataires des deux Manoirs d'Edmonton, ces déclarations sont exactes. Les résidents se sentent chez eux et en pleine sécurité.

Les deux Manoirs conçus pour les francophones sont du type appartement résidence dans un complexe pour aînés. Pour y vivre, il faut être relativement autonome. Voici les services offerts à leurs clients:

- Soin des pieds: ce service hebdomadaire est disponible aux deux Manoirs et le client en défraie le coût.

- Service pharmaceutique: une pharmacie fait la livraison de médicaments aux deux Manoirs sur demande en tout temps.

  - Saint-Thomas: une travailleuse sociale vient deux demi-journées par semaine apporter les médicaments délivrés sur ordonnance et prendre la pression sanguine.

  - Saint-Joachim: une infirmière vient quatre demi-journées par semaine apporter les médicaments de la pharmacie, prendre la pression sanguine et faire des prises de sang, s'il y a lieu.

- Soins de santé à domicile: ceux/celles qui sont éligibles reçoivent des soins de "Home Care" (soins de santé à domicile) par l'entreprise de "Capital Health". L'individu doit faire ses propres démarches pour obtenir ces soins.

- Services d'entretien: des mesures pour les travaux ménagers peuvent être prises avec les responsables du Manoir. Le client en assume les frais.

- Repas

  - Saint-Joachim: un pourvoyeur s'occupe d'apporter les repas et de les servir sept jours par semaine à l'heure du midi. Il est possible de s'entendre avec ce même pourvoyeur pour le repas du soir. Le client est responsable des coûts.

  - Saint-Thomas: un pourvoyeur s'occupe d'apporter des repas chauds complets les lundi, mercredi et vendredi midis. Un individu offre le même service les mardi, jeudi et samedi soirs.

- Service de coiffure: une coiffeuse est disponible deux fois par semaine à chacun des deux manoirs.

Donc, les aînés francophones encore autonomes, sont bien desservis. Par contre, en ce moment, les aînés en perte d'autonomie ne disposent d'aucun centre où ils pourraient recevoir des soins et des services de soutien en français. Qu'advient-il de ces aînés lorsqu'ils se retrouvent en perte d'autonomie?

2.8 Les aînés franco-albertains

Les Franco-Albertains, tout comme les autres citoyens albertains, ont droit à des soins continus. L'âge moyen des clients des deux Manoirs d'Edmonton est de 83 ans. Étant donné que les grands aînés sont les plus touchés par la maladie et par la perte d'autonomie, il est évident que plusieurs d'entre eux nécessiteront des soins continus dans un futur rapproché. Puisqu'il n'existe aucun centre francophone, les aînés sont placés dans des institutions de langue anglaise, souvent loin de leur communauté et de leurs proches. L'aîné francophone qui doit subir un déménagement loin de sa propre communauté et des siens afin de recevoir les soins et services dont il a besoin n'a pas droit à "vieillir sur place".

Les clients francophones ont eux aussi le droit de participer activement à leurs soins et de déterminer ce qui leur permettrait de recevoir une meilleure qualité de vie. Pour obtenir un profil exact de la situation, il faut évaluer leurs besoins présents et déterminer leurs perceptions des besoins futurs quant au logement et aux soins continus. À partir de cette conviction de base, nous avons mené un sondage auprès des aînés francophones d'Edmonton et des régions sous forme d'un questionnaire intitulé, ***"Questionnaire servant à identifier les besoins des aînés francophones d'Edmonton et des régions en matière de logement et de services de soutien"*** (voir Annexe 1). La description méthodologique du traitement de ce questionnaire est présentée au prochain chapitre.

CHAPITRE 3. LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite de la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs poursuivis par cette recherche. Après avoir présenté le questionnaire, nous ferons état des sources d'aide ainsi que du but du questionnaire pour ensuite aborder la façon de l'administrer, la collecte des données, l'analyse et le risque pour les participants et la population.

3.1 Le questionnaire

Un questionnaire comprenant 60 questions et 7 sections a été rédigé pour identifier les besoins des aînés francophones d'Edmonton et des régions en matière de logement et de services de soutien (voir Annexe 1).

Il a été vérifié par un test pilote impliquant une dizaine de personnes et modifié en conséquence. Nous avons de plus élaboré la première page du questionnaire, le préambule (voir Annexe 2) pour que les aînés comprennent bien

- l'importance de répondre au questionnaire,
- que leurs réponses permettront aux responsables d'entreprendre des démarches en leurs noms,
- la confidentialité de leurs réponses.

Les aînés ont dû se pencher sur la question suivante: "Parviendront-ils à trouver un logement convenable et des services de soutien adéquats lorsqu'ils seront en perte d'autonomie ou lorsqu'il viendra de plus en plus difficile de vivre seul sans aide?"

3.2 Les sources

Trois sources ont servi à guider la composante de cette étude. Nous avons premièrement entrepris une revue de la littérature dans ce domaine de recherche. Deuxièmement, nous avons étudié les questionnaires déjà développés identifiant les besoins des aînés en matière de logement. Aucun questionnaire existant ne répondait à toutes les questions,

surtout en ce qui concerne l'élément traitant des services offerts dans une langue minoritaire. En dernier lieu, un comité composé de gens impliqués dans ce domaine de recherche et de quelques membres de la communauté, provenant surtout de la Société des Manoirs et du Conseil des Aînés d'Edmonton, ont largement contribué à l'élaboration du questionnaire.

3.3 La mission ou le but du questionnaire

Le questionnaire avait pour but d'établir le profil d'un endroit où les personnes en perte d'autonomie pourraient passer les dernières années de leur vie, et ce, dans un milieu favorable à leur épanouissement et où la langue de communication serait le français (voir Annexe 3). Dans la préparation du questionnaire, l'auteure et le comité se sont penchés sur les points suivants:

- obtenir un profil plus exact des aînés francophones de la région,
- identifier les services et les soins reçus par les répondants,
- vérifier si un centre de soins continus de langue française est souhaitable,
- déterminer si les répondants accepteraient de déménager pour recevoir des soins et des services en français,
- évaluer l'importance de situer un tel centre à l'intérieur de la communauté francophone.

3.4 L'administration du questionnaire

Afin d'assurer le bon fonctionnement du sondage, une formatrice bien connue des groupes et des associations des aînés francophones de la province fut embauchée pour coordonner la distribution du questionnaire.

De plus, un membre du comité a préparé un plan médiatique, qui inclut un communiqué de presse, une conférence de presse, des interviews à la radio et à la télévision ainsi que dans les journaux (voir Annexe 4 et Annexe 5). Le but de cette publicité était de sensibiliser les francophones quant à l'importance du questionnaire et de les encourager à participer.

3.5 La collecte des données

L'enquête a débuté à la fin avril 1999 pour se terminer à la fin mai 1999. En plus des membres du comité, plusieurs autres personnes intéressées se sont portées volontaires pour aider à la distribution et à l'administration du questionnaire.

Le sondage s'est fait dans les paroisses, les manoirs et les centres d'âge d'or francophones d'Edmonton, de Beaumont, de St-Albert, de Legal et de Morinville. Cinq cent trente-six questionnaires ont été retournés.

3.6 L'analyse

Alberta Population Lab de l'Université de l'Alberta a exécuté l'analyse des données avec l'approche SPSSX. La somme d'argent reçue de la Société des Manoirs et du Bureau de santé de l'ACFA régionale d'Edmonton a permis d'embaucher une coordonnatrice et de voir à l'analyse des données.

3.7 La population

Cinq cent trente-six francophones âgés de 55 ans et plus d'Edmonton et des régions avoisinantes ont participé à cette recherche.

3.8 Le risque pour les participants

Cette recherche ne comportait aucun risque pour les participants. La participation était volontaire et le nom des participants n'apparaît aucunement sur le questionnaire, ni ailleurs, assurant la confidentialité.

CHAPITRE 4. L'ANALYSE

Le questionnaire comprend essentiellement trois sections. La première section dresse le **profil** des aînés francophones. La suivante identifie **les soins et les services** que les aînés reçoivent actuellement et la provenance de ces soins et services. La dernière, **l'avenir**, contient les questions clés qui cherchent à découvrir ce que les aînés considèrent importants dans une résidence à soins continus.

4.1 Le profil du répondant

a) Le genre

Cinq cent trente-six personnes aînées ont répondu au questionnaire dont 163 hommes et 363 femmes. Cette proportion d'hommes par rapport aux femmes semble être consistante avec les autres recherches faites auprès des aînés. Il est à noter que parmi les 363 femmes, 57 d'entre elles appartiennent à un ordre religieux. Celles-ci représentent 13% du total des répondants.

b) L'âge

Puisque l'âge a une corrélation directe avec la possibilité d'institutionnalisation, il est important de présenter les tableaux des groupes d'âge des hommes et des femmes séparément.

Tableau IA
Les hommes par groupe d'âge

			FRÉQUENCE	%
Valide	1	moins de 60 ans	37	22,8
	2	de 60 à 69 ans	46	28,4
	3	de 70 à 79 ans	56	34,6
	4	de 80 à 89 ans	20	12,3
	5	90 et plus	3	1,9
TOTAL:			162	100,0
Manquant	0	Refus	1	
TOTAL:			163	

Tableau IB
Les femmes par groupe d'âge

			FRÉQUENCE	%
Valide	1	moins de 60 ans	53	14,6
	2	de 60 à 69 ans	104	28,7
	3	de 70 à 79 ans	109	30,0
	4	de 80 à 89 ans	83	22,9
	5	90 et plus	14	3,9
TOTAL:			363	100,0

Étant donné que le nombre d'années pour l'espérance de vie chez les femmes est plus élevé que chez les hommes, plus de femmes se retrouvent dans la catégorie des "grands aînés". Les Tableaux IA et IB révèlent que 120 répondants ont atteint 80 ans et plus et que 97 de ces 120 répondants se retrouvent parmi les femmes.

c) Le revenu annuel

Tableau II
Le revenu annuel

	FRÉQUENCE	%
Valide 1 15 000 $ ou moins	127	30,5
2 15 000 $ à 25 000 $	93	22,3
3 25 000 $ à 35 000 $	76	18,2
4 plus de 35 000 $	121	29,0
TOTAL:	417	100,0
Manquant 0 Refus	119	
TOTAL:	536	

Le Tableau II présente la distribution du revenu annuel pour tous les répondants. Il est intéressant de constater qu'il y a autant de répondants ayant un revenu annuel de moins de 15 000 $ que de répondants disposant d'un revenu annuel supérieur à 35 000 $. Il faut considérer que des 536 répondants, 71 personnes appartiennent à un communauté religieuse. Cent dix-neuf répondants ont refusé de déclarer leur revenu annuel. La comparaison du revenu annuel des hommes par rapport à celui des femmes démontre que 43,5% des hommes ont un revenu annuel de plus de 35 000 $ comparé à 21,5% des femmes dont le revenu dépasse 35 000 $.

L'analyse révèle de façon étonnante que le revenu annuel n'était pas un facteur qui influençait la façon de répondre aux questions.

d) Le lieu

Tableau III
Les lieux de provenance des répondants

			RURAL	FRÉQUENCE	%
Valide	1	St-Thomas d'Aquin		67	12,5
	2	St-Joachim		54	10,1
	3	Immaculée		27	5,0
	4	Beaumont	✓	24	4,5
	5	Ste-Anne		19	3,5
	6	Morinville	✓	43	8,0
	7	Legal	✓	18	3,4
	8	St-Albert		42	7,8
	9	Individuels		101	18,8
	10.	Manoir St-Joachim		37	6,9
	11	Manoir St-Thomas		47	8,8
	12	Religieuses		57	10,6
TOTAL:				536	100,0

Le Tableau III indique que les répondants résident tous à Edmonton et dans les régions avoisinantes. St-Thomas, St-Joachim, Immaculée et Ste-Anne réfèrent aux quatre paroisses francophones d'Edmonton et ne désignent pas des villages.

Les trois lieux ruraux de Morinville, Legal et Beaumont représentent 85 répondants au total.

Parmi les répondants, 50% habitent la même région depuis plus de 50 ans. À l'autre extrémité, 16% représente des nouveaux venus dans leur région actuelle (de 0 à 5 ans). Le Tableau IV ci-après donne les raisons expliquant le déménagement des nouveaux venus dans les cinq dernières années.

e) Le déménagement récent

Tableau IV
Raisons données par les aînés pour expliquer leur déménagement au cours des cinq dernières années

RAISONS	FRÉQUENCE	%
Ma famille vit ici (frères/soeurs)	71	13
Mes enfants vivent ici	25	30
Les services de santé offerts	26	32
Un logement meilleur ou de taille convenable	16	20
Un coût de vie moins élevé	9	11
L'occasion de me retrouver dans un milieu francophone	33	40
La proximité d'une église	34	42
Mes amis sont ici	10	12
Autres	28	34

Le Tableau IV démontre que les répondants trouvent plus important de se retrouver dans un milieu francophone (33%) et près d'une église (34%) que de se retrouver près de leurs enfants (30%).

Il est à remarquer que 28 répondants ont choisi "Autres" sans préciser pourquoi. Plusieurs ont aussi coché plus d'une raison.

f) Le logement actuel

Tableau V
Le logement actuel

			FRÉQUENCE	%
Valide	1	Une maison privée	306	58,2
	2	Un appartement/condominium	74	14,1
	3	Un immeuble réservé	17	3,2
	4	Un manoir	77	14,6
	5	Un foyer/une villa/un "lodge"	31	5,9
	6	Un "nursing home"	1	,2
	7	Autres	12	2,3
	8	Un manoir réservé	8	1,5
TOTAL:			526	100,0
Manquant	0	Refus	10	
TOTAL:			536	

Le Tableau V démontre que le logement actuel des répondants est très varié.

On constate que 58% des répondants habitent encore une maison privée. Par contre, 76,7% des hommes vivent dans une maison privée, comparé à 49% des femmes. Ce phénomène peut s'expliquer du fait que 27% des femmes ont 80 ans et plus et qu'elles ont déjà quitté leur maison. En plus, proportionnellement, plus d'hommes perçoivent un revenu annuel élevé selon les statistiques indiquées plus tôt.

Non seulement 50% des répondants habitent-ils la même région depuis plus de 25 ans, mais 21% des gens habitent aussi le même logement depuis 25 ans et plus. Par contre, 32% des répondants habitent leur logement actuel depuis peu de temps (0 à 5 ans).

g) Le déménagement futur

Les répondants souhaitent rester chez eux. Cent soixante et un répondants (69%) ont répondu négativement lorsqu'on leur a demandé s'ils envisageaient de quitter leur logement actuel. De ceux qui ont répondu positivement à cette même question, 65 personnes (45,2%) ont indiqué que le déménagement aurait lieu d'ici deux ans et cent onze personnes (70%) ont répondu que le déménagement s'effectuerait d'ici cinq ans.

Plus révélateur encore est le fait que 90 répondants, soit 16,8%, ont indiqué que lorsque viendrait le temps de quitter leur logement actuel, ils aimeraient déménager dans une résidence qui assure les services aux personnes en perte d'autonomie (nursing home). Que 120 répondants (Tableau IA et Tableau IB) soient âgés de 80 ans et plus y joue probablement un grand rôle.

Il est à noter que peu de répondants (2%) souhaitent vouloir habiter chez un membre de leur famille lorsqu'ils devront quitter leur logement actuel.

Dans cette catégorie, nous retrouvons également les raisons pouvant inciter les répondants à quitter leur logement.

Tableau VI
Raisons données pour devoir quitter le logement actuel

RAISONS	FRÉQUENCE	%
Ma (notre) condition physique, santé	392	73
Trop difficile de tenir maison/cour	230	42,7
Ça coûte trop cher	76	14,2
Mon conjoint, ma conjointe veut déménager	35	6,5
Pour être plus près des services	97	18,1
Trop loin de ma famille et de mes amis	18	3,4
Des problèmes de transport	52	9,7
Autres	48	9,0

Un certain nombre de répondants ont donné plus d'une raison pouvant les inciter à déménager et ils ont été encouragés à le faire. La santé et la difficulté de tenir maison sont les deux raisons les plus souvent citées, ce qui est consistant avec les autres recherches (Lewittes, 1989; Lewittes and Mukherji, 1984; Carrière et Pelletier, 1995).

Les données décèlent que les réponses des hommes et des femmes diffèrent. Un pourcentage de 12,2% des hommes comparé à 29,4% des femmes ont indiqué qu'ils envisageaient de déménager à l'intérieur d'un an. De plus, 14,6% des hommes, comparé à 20,4% des femmes, ont révélé qu'ils prévoyaient déménager d'ici un an ou deux. La différence est attribuée au grand nombre de femmes plus âgées.

Il est étonnant de constater que seulement 3,4% des répondants ont indiqué qu'ils quitteraient leur logement actuel pour se rapprocher de la famille ou des amis. Ces données peuvent être expliquées du fait que 75% des répondants ont déjà des enfants qui vivent près de chez eux et que 13% appartiennent à une communauté religieuse.

h) La famille

Tableau VII
La fréquence des répondants ayant des enfants

	FRÉQUENCE	%
Refus	15	2,8
Oui	401	74,8
Non	120	22,4
TOTAL	536	100,0

On remarque que 401 répondants ont des enfants. Si on considère que 71 répondants proviennent d'une congrégation, ou compte seulement 49 personnes ayant répondu NON et 15 refus.

Les autres données démontrent que 83% des gens ayant des enfants déclarent aussi habiter près de ces derniers. Ces résultats concordent avec la recherche qui affirme que les aînés trouvent important de vivre à proximité d'au moins un de leurs enfants.

D'autres données intéressantes révèlent que 50% des répondants résident près d'une soeur et que 43% près d'un frère.

Trois cent quatre-vingt-treize répondants (78,2%) fréquentent souvent ou très souvent leur famille (enfants, frères, soeurs). De ceux qui ont répondu ne pas voir leur famille souvent, 107 sur 123 ont indiqué que la distance était un facteur. D'après leurs réponses, les répondants semblent entretenir des liens très étroits avec les membres de leur famille. Près de la moitié des répondants vivent avec un conjoint et 35 répondants vivent avec un enfant. Soixante-dix répondants (14,3%) ont un ou des dépendants.

4.2 Les services quotidiens et les soins personnels

Tableau VIII
Représentation de l'aide reçue pour les activités quotidiennes

ACTIVITÉS QUOTIDIENNES	FRÉQUENCE	%
l'entretien ménager	153	30,4
préparer les repas	89	17,7
faire les emplettes (magasiner)	101	20,0
l'entretien: cour, extérieur, réparations, déblayage	127	25,2
le transport	98	19,4
les soins de santé (prendre la pression artérielle, médicaments)	82	16,3
la gérance des finances (payer les factures, voir au compte de banque)	83	16,5

Les activités quotidiennes requérant le plus d'aide de la part des répondants sont l'entretien ménager (30%) et l'entretien de l'extérieur (25%). Golant (1987) confirme que les quatre obstacles les plus fréquents dans l'entretien d'une maison sont: les tâches lourdes, les difficultés financières, le nettoyage quotidien et la difficulté de trouver des travailleurs professionnels.

Les services reçus par les hommes diffèrent de ceux des femmes. Les femmes reçoivent plus d'aide que les hommes pour les activités suivantes: le transport (24,8% à 7,8%), les emplettes (25,7% à 8,5%), l'entretien de la cour et de l'extérieur de la maison (36% à 19%), la gérance des finances (20,8% à 7,8%).

Les différences s'expliquent assez facilement. Plusieurs femmes d'un certain âge n'ont jamais appris à conduire une automobile. Un grand nombre de ces femmes se retrouvent également dans la catégorie des "grands aînées". Si ces femmes ont déjà conduit, elle ne conduisent plus à cause de leur âge avancé.

La possibilité existe aussi que la division des tâches est plus spécifique au genre chez les aînés. Selon les valeurs des gens de cette génération, les hommes s'occupent surtout des affaires d'hommes et les femmes s'occupent des affaires de femmes. Il est probable que la gérance des finances revient à l'homme, ce qui explique pourquoi les femmes ont besoin de plus d'aide dans ce domaine.

Chez les aînés qui reçoivent de l'aide, ce sont les membres de la famille (enfants, petits-enfants) ou les conjoints qui sont les plus aptes à leur rendre service (32%). La recherche de Gibson (1984) démontre que lorsqu'ils ont recours à de l'aide, les aînés semblent d'abord choisir les services prodigués par la famille. "[...] Not only is family care the predominant pattern, it also seems to be the pattern desired by the elderly. Studies indicate that older persons in need of help turn first to spouse, then to children, then to other relatives, and only then to formal agencies for assistance."

Les résultats de notre étude semblent aller à l'encontre de celle de Gibson. Les répondants dans l'étude de Gibson ont indiqué qu'en ce qui concerne la source d'aide, ils choisissaient leur famille comme premier choix. Par contre, les répondants de notre étude démontrent préférer recevoir de l'aide d'un organisme d'abord (33%) et recevoir de l'aide d'un membre de leur famille en deuxième lieu (28%). Gibson a mené sa recherche en 1984 et il se peut que les attitudes aient changé depuis. On soupçonne que les aînés d'aujourd'hui veulent moins déranger; ils réalisent le train de vie rapide mené par leurs enfants, particulièrement leurs filles, et ils préfèrent prendre leurs propres dispositions pour répondre à leurs besoins. Traditionnellement, les femmes administraient les soins aux jeunes et aux moins jeunes (Brody, 1981). Aujourd'hui, les femmes se retrouvent de plus en plus sur le marché du travail. Présentement, 91% des femmes mariées et âgées de 45 à 54 ans (de qui on pourrait s'attendre à ce qu'elles soient les principales personnes à prodiguer des soins aux membres plus âgés de la famille) travaillent activement hors du foyer. Seulement 41 répondants reçoivent des soins personnels (prendre un bain, s'habiller) à ce jour. Par contre, lorsqu'ils en auront besoin, 45% d'entre eux veulent que l'aide provienne d'un organisme comparé à 20% des répondants qui souhaitent que ce soit la famille qui leur vienne en aide.

4.3 L'avenir

Jusqu'à présent, nous avons dressé un profil de la clientèle. Ce qui suit représente l'analyse de la section pratique du questionnaire.

Premièrement, cette analyse dépistera quels genres de services sont considérés essentiels dans une résidence pour aînés en perte d'autonomie. Deuxièmement, elle déterminera l'importance d'offrir ces services dans la langue maternelle. En troisième lieu, l'analyse fera état de l'importance qu'attribue la clientèle à situer ce centre au sein d'une communauté francophone.

Les données qui suivent ne décèlent à peu près aucune différence entre les réponses des hommes de celles des femmes.

Tableau IX
Soins et services considérés essentiels dans une résidence pour aînés en perte d'autonomie

SOINS ET SERVICES	TRÈS IMPORTANT et IMPORTANT	%
le service d'un infirmier/d'une infirmière 24 heures sur 24	400	82,8
un service pharmaceutique (dispensaire)	364	74,7
le service d'un médecin qui visite la résidence	416	82,7
le service de physiothérapie, de massage sur place	367	76,9
un service d'urgence et de sécurité 24 heures sur 24	397	80,3
les soins palliatifs	387	82,3
le service donné par tout le personnel	400	82,8

Tel qu'indiqué au Tableau IX, les répondants considèrent tous les soins et services comme essentiels.

Parmi les services considérés essentiels, l'aspect spirituel prend beaucoup d'importance, au point où il devient prioritaire pour la majorité des répondants.

- 93,5% trouvent important d'avoir un lieu de recueillement, de méditation, de prières.

- 89,4% veulent que les services de pastorale (prêtres, religieux, laïques) et d'accompagnement spirituel soient en français.

- 88,8% souhaitent que le centre (la résidence) soit situé près d'une paroisse francophone.

Parmi les services jugés non essentiels mais souhaitables, l'accès à une chambre pour couple semble prioritaire (89%).

a) Les quatre questions clés

Puisque les quatre questions clés sont essentiellement les raisons qui ont engendré ce questionnaire, elles sont présentées ici intégralement.

<u>Première question</u>

> *"Si un jour vous aviez besoin de soins 24 heures sur 24, serait-il important pour vous que ces soins et services soient offerts en français?"*
> **85,9% des répondants ont dit OUI**

Les résultats ne démontrent pratiquement aucune différence entre les différents groupes d'âge.

Les résidents de St-Albert (76,3%) et ceux du Manoir St-Joachim (75,0%) étaient les deux seuls groupes à répondre à moins de 80% concernant l'importance de recevoir ces services 24 heures sur 24.

Les résidents des régions rurales trouvaient légèrement plus important (90,9%) que les résidents des centres urbains (84,8%) de recevoir les soins et services en français.

Le revenu annuel n'a eu aucun impact sur cette question.

Deuxième question:

> *"Si un jour vous aviez besoin de soins 24 heures sur 24, seriez-vous prêt à quitter votre logement actuel pour recevoir des soins et des services en français?"*
> **84,4% ont répondu OUI**

Aucune différence significative ne se distingue entre les répondants des régions rurales (88,6%) et ceux des centres urbains (83,8%) à cette question.

Il y a également peu de différence entre les groupes d'âge, sauf pour les répondants de 90 ans et plus où le pourcentage de OUI s'élève à 93,8%.

Le fait d'avoir des enfants qui vivent à proximité ou non n'a eu aucun impact sur la façon de répondre à cette question.

Troisième question:

> *"Pour recevoir ces soins et services en français, seriez-vous prêt à quitter votre communauté/quartier?"*
> **70% ont répondu OUI**

Les aînés veulent demeurer dans un quartier qui leur est familier car cela réduit leur niveau de stress lorsqu'ils doivent réaménager dans une institution selon Hill et Honeyman (1992, p.19). "La transition est plus facile pour le nouveau venu ou pour la nouvelle venue lorsque l'établissement se trouve dans un quartier qui lui est familier et lorsque s'y trouvent déjà certains de ses ami-e-s ou connaissances. Lorsque l'environnement demeure familier, le transport dans un établissement est moins ressenti comme un exil du monde extérieur."

Tableau X

Représentation des répondants par lieu selon leur prédisposition à quitter leur communauté pour recevoir des soins et des services en français

PAROISSE	OUI %	NON %	TOTAL %
1. ST-THOMAS	63,8	36,2	100,0
2. ST-JOACHIM	87,0	13,0	100,0
3. IMMACULÉE	91,7	8,3	100,0
4. BEAUMONT	52,6	47,4	100,0
5. STE-ANNE	41,2	58,8	100,0
6. MORINVILLE	69,2	30,8	100,0
7. LEGAL	70,6	29,4	100,0
8. ST-ALBERT	59,5	40,5	100,0
9. INDIVIDUELS	65,9	34,1	100,0
10. MANOIR ST-JOACHIM	68,6	31,4	100,0
11. MANOIR ST-THOMAS	70,7	29,3	100,0
12. RELIGIEUSES	78,0	22,0	100,0
TOTAL:	69,4	30,6	100,0

Parmi les répondants de la Paroisse St-Thomas d'Aquin un nombre significatif ne veulent pas quitter leur communauté: 36,2% ont répondu NON et 63,8% ont répondu OUI. La paroisse est située au coeur de la communauté francophone et ceux qui y vivent veulent y rester.

Les répondants des paroisses Immaculée Conception (91,7%) et de St-Joachim (87,0%) acceptent plus volontiers de quitter leur communauté. Ces deux paroisses n'ont pas de communauté vivante francophone environnante. L'attachement est à la paroisse et non pas au milieu qui l'entoure puisque peu de paroissiens qui fréquentent ces deux églises habitent le quartier.

Le tableau suivant démontre qu'il n'y a pratiquement pas de différence entre les résidents des régions rurales et urbaines.

Tableau XI
Portrait des répondants ruraux et urbains face à la question d'accepter de quitter leur communauté pour recevoir des services en français 24 heures sur 24

	OUI	NON	TOTAL
1 Centre urbain	277 69,4 %	122 30,6%	399 100,0%
2 Région rurale	48 68,6%	22 31,4%	70 100,0%
TOTAL	325 69,3%	144 30,7%	469 100,0%

À partir de 80 ans, le pourcentage de répondants qui sont prêts à quitter leur quartier augmente légèrement pour se chiffrer à 79% pour les répondants de plus de 90 ans.

Les données révèlent que ni le revenu annuel ni le fait d'avoir des enfants n'a eu un impact sur la façon de répondre à cette question.

Quatrième question:

> *"Pour vous, est-ce important que cette résidence pour aînés francophones en perte d'autonomie soit située à l'intérieur d'une communauté francophone?"*
> **86% ont répondu OUI**

Il y a peu de différence entre les groupes d'âge, sauf pour ceux de 90 ans et plus qui ont répondu OUI à 76,5%. Plus la personne vieillit, plus le besoin de se retrouver dans une résidence à soins continus est imminent et ce fait peut primer sur d'autres facteurs.

Les répondants de Morinville (97,4%) et de Legal (94,4%) ont répondu OUI très définitivement. Est-ce que les aînés de ces deux villages perçoivent leur communauté comme étant francophone et veulent par conséquent que cette résidence soit située chez eux?

Les données démontrent encore que ni le revenu annuel ni le fait d'avoir des enfants qui vivent près des répondants n'influencent la façon de répondre à cette question.

Les corrélations démontrent que 70,2% de tous les répondants veulent que la résidence soit située dans une communauté francophone et ils sont prêts à quitter leur communauté pour obtenir des services en français. Par contre, 29,8% veulent que la résidence soit située dans une communauté francophone mais ne sont pas prêts à quitter leur communauté.

b) Les 55 ans et plus

Quoique peu nombreux au total (17), il est tout de même intéressant de constater que les résidents des immeubles réservés aux personnes âgées de 55 ans et plus ont répondu très différemment à 3 des 4 questions clés.

- 65% comparé à 85,9% ont répondu qu'il serait important d'avoir les soins et services offerts en français.

- 61,5% comparé à 84,4% ont répondu qu'ils seraient prêts à quitter leur logement actuel.

- 46,2% comparé à 85,6% ont indiqué qu'il c'était important que le centre soit situé à l'intérieur d'une communauté francophone.

c) **Les religieuses**

Tout aussi significatif est le profil dressé par les religieuses.

- 94,5% des religieuses comparé à 84,4% sont prêtes à quitter leur logement actuel pour recevoir des services en français.

- 78% à 70% du total des répondants sont prêtes à quitter leur communauté pour des services en français.

- 92,6% des religieuses comparé à 85,6% du total des répondants veulent que le centre soit situé au sein d'une communauté francophone.

Il est à noter que la grande majorité des religieuses qui ont participé au questionnaire réside dans le quartier Bonnie Doon.

CHAPITRE 5. CONCLUSION

Notre projet de recherche visait à confirmer l'hypothèse que les francophones souhaitent passer les dernières années de leur vie dans une résidence à soins continus qui reconnaîtrait leur besoin de vivre chez eux, dans leur langue maternelle.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons entrepris une revue de la littérature sur les tendances du passé face au logement et aux services pour personnes âgées et nous avons examiné de près la vision du gouvernement albertain dans ce domaine. De plus, nous avons exploré les éléments qui contribuent à une meilleure qualité de vie et nous avons identifié les services présentement offerts aux aînés dans la région d'Edmonton. Par la suite, nous avons identifié les besoins présents et futurs en soins et services des aînés dans la région d'Edmonton et des alentours.

Afin de réaliser nos objectifs et nos buts, un questionnaire a été soumis aux aînés francophones d'Edmonton et de la région. Les aînés se sentirent flattés que leur opinion soit valorisée. Par conséquent, le pourcentage de répondants aînés francophones a dépassé de beaucoup nos attentes. Les répondants ont trouvé le questionnaire sensé et facile à répondre. Le vocabulaire utilisé était, autant que possible, simple et familier. De fait, un linguiste a vérifié le niveau de langage afin d'assurer qu'il soit à la portée de notre clientèle.

Ce sondage comportait deux volets: (1) servir d'éveil communautaire et (2) ouvrir le dialogue. Il a servi à sensibiliser un grand nombre d'aînés à l'importance de recevoir des services en français. Les plus jeunes, eux, ont réalisé la valeur d'un tel projet et de quelle façon cela les concernait aussi. Ils étaient heureux de constater qu'une solution potentielle s'avère possible pour leurs parents et qu'elle serait en vigueur au temps de leur propre vieillesse. Les gens de la communauté se sont posés beaucoup de questions et l'ensemble du projet est devenu un genre de réflexion communautaire.

Cette réflexion et les écrits confirment que les aînés préfèrent rester chez eux. Ils favorisent une intégration continue à l'intérieur de leur milieu de manière à ce qu'ils puissent garder contact avec la culture, le milieu et le mode de vie qui leur sont familiers. Ce qu'ils désirent plus que tout, c'est le respect de leur autonomie. Pour cela, il faut que les options offertes en matière de logement et de services leur permettent d'assumer aussi longtemps que possible leurs responsabilités personnelles à l'intérieur de leur foyer et de leur milieu.

L'idéal serait donc de mettre en place des programmes de soutien gradués afin que la personne âgée en perte d'autonomie puisse demeurer aussi autonome que possible, malgré une santé déclinante. Le mouvement de désinstitutionnalisation est à favoriser car, en augmentant les services à domicile, la qualité de vie des aînés est améliorée et les gouvernements y gagnent.

Là où l'institutionnalisation est nécessaire, le gouvernement albertain s'intéresse à humaniser les institutions à soins continus et à faire en sorte que le patient soit perçu comme client et non plus comme patient. Il veut mettre l'accent sur la satisfaction de la part du client et non plus sur les services offerts.

Les Nations Unies font la promotion de cinq principes qui visent à rehausser la qualité de vie des aînés: l'autonomie, la participation, les soins, l'épanouissement personnel et la dignité (Santé Canada, 1999).

Encourager l'autonomie peut vouloir dire offrir aux aînés la chance de continuer à grandir et la chance de vivre le plus longtemps possible dans leur propre logis.

Faciliter la participation des aînés peut vouloir dire les inclure dans la mesure du possible dans la prise de décision – que ce soit au niveau de leur famille, de leur communauté ou de leur collectivité – plutôt que de les en exclure.

Favoriser les soins peut vouloir dire garantir aux aînés le recours aux soins de santé et aux autres soins et assurer aux aînés en institution un milieu de vie humanitaire et accueillant. L'épanouissement personnel peut devenir réalité lorsque les aînés ont accès aux ressources éducatives, culturelles, spirituelles et récréatives dont ils ont besoin pour vivre une meilleure qualité de vie.

Respecter la dignité des aînés incorpore leurs croyances, leur manière d'être et la garantie de leur sécurité personnelle. C'est de faire en sorte que, malgré la perte progressive de leur autonomie, ils aient droit au respect dû à tout être humain.

Pour être fidèle à ces cinq principes fondamentaux, la société et les associations qui desservent les aînés doivent reconnaître l'importance du milieu ethno-culturel. Dans notre recherche, respecter les cinq principes fondamentaux des Nations Unies signifie accepter que la langue et la culture président au coeur de l'identité franco-albertaine.

Il est reconnu que les aînés franco-albertains sont bien desservis dans les deux Manoirs d'Edmonton et qu'ils se sentent chez eux:

> "Nous sommes heureux ici – j'aimerais avoir une prochaine résidence, si nécessaire, qui serait semblable à celle-ci."
>
> *(Commentaire d'une répondante)*

Même si les aînés ne se sont pas nécessairement connus durant leur vie, ils ont tout de même partagé une histoire commune. Ils ont des manières d'être, des coutumes et des valeurs communes. Lewittes (1989, p.154) décrit l'importance de regrouper les aînés selon leurs expériences communes: "New friends from the same ethnic or religious backgrounds often give each other a sense of connection to their common past." Un certain nombre de résidents des deux Manoirs sont venus d'autres régions de la province, et même de l'extérieur de la province, pour se retrouver parmi les francophones.

La langue et la religion sont deux composantes d'une très grande importance pour la communauté francophone car c'est grâce au maintien de la langue et de la religion que la communauté francophone a pu survivre et s'épanouir en tant que peuple pendant toutes ces années (Pagé, 1998). L'histoire nous démontre que la foi des Franco-Albertains leur a donné le courage de tenir bon, leur a transmis un sens d'appartenance et les a rempli d'un certain orgueil culturel. La vie sociale s'organisait par et autour de l'église. La responsabilité d'assurer la survivance du peuple canadien-francais revenait à la femme, à la mère. Sa tâche était d'élever des enfants fidèles à leur langue et à leur foi (Gagnon, Anne 1988).

Les religieux et les religieuses figurent aussi dans ce portrait. Les livres historiques témoignent abondamment de leur grande contribution à l'éducation française dans les diverses régions de la province. En fait, s'il existe encore des francophones en Alberta, c'est en grande partie grâce à eux et aux sacrifices qu'ils ont faits pour assurer la survie de notre race.

France Levasseur-Ouimet, auteure de plusieurs livres sur les gens et les institutions franco-albertaines, décrit les valeurs et les manières d'être de notre communauté. Parmi ces manières d'être, nous retrouvons: savoir lutter, savoir s'autogérer, l'importance du travail en équipe, l'engagement et le bénévolat, s'assurer d'une relève et la fidélité à la langue et à la culture. Ces hommes et ces femmes, nos prédécesseurs, ont su lutter pour faire reconnaître leurs droits de vivre comme francophones minoritaires, de préserver leurs églises, leurs écoles et leurs coutumes. Le sondage révèle que les aînés gardent toujours une allégeance à l'église, à la religion catholique et à leur langue maternelle.

Les aînés ont confirmé leur désir de continuer à exercer leur manière d'être, même dans une résidence à soins continus. Ils désirent fortement continuer à vivre comme francophones et catholiques à l'intérieur de cette proposée résidence à soins continus. Ils se sont prononcés sur l'importance de recevoir des services de pastorale en français et de situer le centre à soins continus au sein d'une communauté francophone.

Granier-Barkin (1996) soutient qu'un lieu de prière ou qu'une communauté religieuse à proximité donnerait à l'aîné un sentiment d'appartenance indispensable et que ces endroits ouvriraient la porte aux relations humaines qui, du fait même, contribueraient à une meilleure qualité de vie. Moberg (1993) conclut, "Religious commitment has not only a direct impact upon wellness indicators but also indirect consequences of improving 'social' ties with other people and providing a spiritual base for an inner sense of self-worth." (p.16)

Les aînés interrogés sont attachés à leur milieu et à leur communauté. Des quatre questions clés, celle qui concerne un déménagement de leur communauté a fait vaciller le plus grand nombre de répondants. Les aînés de Beaumont hésitent le plus à vouloir quitter leur communauté. Seulement 52,6% se sont prononcés prêts à quitter leur communauté pour recevoir des soins et des services en français. La communauté de Beaumont détient une association d'aînés très forte. Ils sont très attachés à leur village et à leur paroisse.

La tendance d'avoir "vieilli sur place" est plus évidente chez les aînés d'une communauté rurale en raison des amitiés de longue date que cette population entretient entre ses habitants (Hess, 1979). Zimmer et Chappell (dans Pastalan, 1997) concluent que ce phénomène se relie à la qualité de l'interaction sociale des gens de cette communauté. Les aînés provenant de régions rurales ont tendance à entretenir leurs relations avec la famille et les amis, ce qui leur procure un soutien non seulement émotionnel mais aussi un appui dans les tâches de tous les jours. Zimmer et Chappel soutiennent que la personne âgée venant d'un milieu rural ressent un plus grand degré de satisfaction que la personne d'un milieu urbain et que celle-ci éprouve plus de difficulté à quitter son milieu.

Il est surprenant de constater que les deux autres communautés rurales, Legal et Morinville, ne suivent pas cette même régularité. En effet, 69,2% des répondants de Morinville et 70,6% des répondants de Legal ont affirmé qu'ils seraient prêts à quitter leur communauté pour recevoir des soins et services en français. Ces deux chiffres se situent au même rang que la moyenne de tous les répondants. Par contre, les répondants

de St-Albert ont eux aussi exprimé leur attachement à leur communauté. Seulement 59,5% des aînés ont attesté vouloir quitter leur communauté. Quoique considéré comme un centre urbain, est-ce possible que les résidents de St-Albert ressentent un attachement aussi profond à l'égard de leur communauté que les résidents des communautés rurales envers les leurs? Est-ce possible que malgré son statut de ville, les liens entre les résidents de la communauté de St-Albert soient étroits? Est-ce que certaines communautés procurent un plus grand appui ou soutien formel ou informel à leurs aînés?

Cette étude ouvre la voie à plusieurs autres pistes de recherche. Nous n'avons pas exploré le degré de satisfaction ressenti de la part des répondants des diverses régions. Une différence entre les résidents des régions rurales et ceux des centres urbains aurait-elle été relevée?

La corrélation entre la proximité géographique d'un enfant et la fréquence d'interaction avec celui-ci et l'impact de ce facteur sur le degré de satisfaction de vie de la part des aînés aurait été intéressant à soulever.

Il aurait été intéressant également de vérifier si les répondants considéraient leur communauté comme étant une communauté francophone. Certaines régions ont répondu OUI très définitivement à l'importance de situer la résidence à soins continus dans la communauté francophone (Morinville, 97,4% et Legal, 94,4%). Est-ce parce qu'ils considèrent leur région comme étant particulièrement francophone et qu'ils souhaitent que l'emplacement de la résidence se trouve dans leur communauté?

Les résultats du sondage concluent définitivement que les francophones veulent poursuivre cette fidélité à leur langue et à leurs croyances religieuses jusqu'à leurs derniers jours. Les aînés qui se sont battus pour faire reconnaître leurs besoins et leurs droits veulent et méritent une résidence à soins continus avec services en français et veulent que cette résidence se situe au sein d'une communauté francophone. En guise de conclusion, nous reproduisons ici les questions du sondage qui confirment ce désir:

1. *Si un jour vous aviez besoin de soins 24 heures sur 24, serait-il important pour vous que ces soins et services soient offerts en français?*
   85,9 % des répondants ont répondu OUI

2. *Pour vous, est-ce important que cette résidence pour aînés francophones en perte d'autonomie soit située au sein d'une communauté francophone?*
   86% ont répondu OUI

3. *Est-ce important pour vous que les services de pastorale (prêtre, religieux/religieuse, laïque) et d'accompagnement spirituel soient en français?*
   89% ont répondu OUI

4. *Pour vous, est-ce important d'être près d'une paroisse francophone?*
   89% ont répondu OUI

Je ne pourrais conclure sans remercier les aînés francophones, nos prédécesseurs, car c'est grâce à eux que nous sommes qui nous sommes aujourd'hui et que nous possédons des institutions qui nous ont permis de rester fidèles à notre identité francophone. France Levasseur-Ouimet émet si bien ce sentiment que je me permets de citer ses paroles, "Le simple fait d'avoir voulu survivre et d'avoir trouvé les moyens de le faire en dépit des défis qu'il fallait relever seul, témoigne avec éloquence de la fidélité des Franco-Albertains." (p.15) De réaliser ce rêve que chérissent les aînés de finir leurs jours dans une résidence conçue pour eux, deviendrait en sorte une redevance. Nous sommes fils et filles de bâtisseurs, de fonceurs, et la responsabilité nous revient à notre tour de continuer à lutter jusqu'à ce que ce genre d'institution voit le jour.

"Plus on vieillit et plus on sent le besoin d'être soi-même, c'est-à-dire, de ne pas être obligé de faire des efforts constants pour ne pas déplaire, entre autres, aux anglophones qui nous entourent. On veut être libre de s'exprimer et d'être compris dans notre langue, surtout lorsqu'on est malade."

(Commentaire d'une répondante)

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Bureau of Statistics (1985). *General Social Survey: Health and Social Support*, Alberta. Secondary Data Analysis of Statistics Canada Survey.

Alberta Health (1993). *Continuing Care Centres in Alberta's Future Health System: A Role Statement for Alberta's Long Term Care Facilities.* Edmonton, AB: Author.

Alberta Ministry Responsible for Seniors (1992). *Looking to the Future for Seniors: Housing for Older Albertans.* Seniors Directorate.

Beland, Francois (1984). "The Decision of Elderly Persons to Leave Their Homes." *The Gerontologist* 24: 179-185.

Bloch, B. & Orque, M., Monray, L. (1983), *Ethnic Nursing Care: Multicultural Approach*, pp. 49-75.

Bourke, Ellen (1989). "Aging-Coping Strategies". Paper presented at the workshop "Aging, An Innovative Approach Towards The Year 2000".

Brody, E. (1981). "Women in the Middle." *The Gerontologist*. XXI, pp. 471-480.

Butterfield, D., & Weidemann, S. (1987). "Housing Satisfaction of the Elderly" dans Regnier and Pynoos (réds.), *Housing the Aged: Design Directives and Policy Considerations*, pp. 133-152. New York: Elsevier.

Carrière, Yves & Pelletier, Louis (1995). "Factors Underlying the Institutionalization of Elderly Persons in Canada." *Journal of Gerontology: Social Sciences* 50B: S164-S172.

CMHC (1991). "Maintaining Seniors' Independence in Rural Areas: A Guide to Planning for Housing and Support Services."

Cohen, Uri & Day, Kristen (1993). *Contemporary Environments for People With Dementia.* John Hopkins University Press, Baltimore, MD.

"Community Kit, Canada, A Society for All Ages" (1998). Canada Coordinating Committee for the International Year of Older Persons 1999.

Damsma, A., Eales, J., Gardner, L., Keating, N. (1998). "Expressions of Authenticity in New Models of Continuing Care for the Elderly". Evaluating Programs of Innovative Continuing Care (EPICC).

Deimling, P. & Huber, L. 1981). "The Availability and Participation of Immediate Kin in Caring for Rural Elderly." Paper presented at the 34th Annual Scientific Meeting of the Gerontological Society of America. Toronto.

Desjardins, B. (1993). *Population Aging and the Elderly*. Ottawa, ON: Statistics Canada.

Dooghe, G., & VandenBoer, L. (réds.) (1993). *Sheltered Accommodation for Elderly People in and International Perspective.* Swets & Zeitlinger, Amsterdam & Berwyn, PA.

Dunn, Peter (1997). "A Comparative Analysis of Barrier-Free Housing: Policies for Elderly People in the United States and Canada." dans Leon Pastalan (réds.), *Shelter and Service Issues for Aging Populations: International Perspectives*. Haworth Press: Binghamton: N.Y.

Fillenbaum, G. & Wallman, L. (1984). "Change in Household Composition of the Elderly: A Preliminary Investigation." *Journal of Gerontology* 39:342-349.

Fondation Cité de la Santé de Laval (1993). "Je choisis mon logement".

Friedland, D. & Miller, N. (1999). Language Mixing in Bilingual Speakers with Alzheimer`s and Dementia. *Aphasiology,* 13, (4-5), p. 427-444

Gagnon, Anne (1988). "The Pensionnat Assomption: Religious Nationalism in a Franco-Albertan Boarding School for Girls, 1926-1968."

Garneau, Louis (1989). "Les Choix." *La Revue Desjardins* no. 1.

Gibson, Mary Jo & Nusberg (1984). *Innovative Aging Program Abroad.* Westport, Conn.: Greenwood Press, pp. 159-194.

Golant, Stephen (1987). "In Defense of Age-Segregated Housing." dans Judith Hancock, (réd.), *Housing the Elderly*, pp. 49-56, Rutgers: New Jersey.

Granier-Barkin, Yvette (1996). *Une génération nouvelle: les aînés d'aujourd'hui*, Éditions du Vermillion, Bibliothèque nationale du Canada.

Hallman, Bonnie & Joseph, Alun, (1997). "Housing the Rural Elderly: A Place for Abbeyfield?" dans Leon Pastalan (réd.) *Shelter and Service Issues for Aging Populations: International Perspectives*. Haworth Press: Binghamton: N.Y.

Harris, E. (1988). *Dictionary of Gerontology.*

Hauser, P. M. (1976). "Aging and World-Wide Population Change." dans K. Binstock and E. Shanas (réds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences*. New York, D. Van Nostrand Company.

Hess, B. (1979) "Sex Roles, Friendship, and the Life Course", *Research on Aging, 1, 494-515.*

Hiatt, L. C. (1986). "The Environment's Role in the Total Well-Being of the Older Person." dans Magnan, G. & Haught, E. (réds.), *Well-Being and the Elderly: An Holistic View* . American Association of Homes for the Aging. Washington, DC.

Hill, Mary & Honeyman, Madeleine (1992). "Le point de vue des consommateurs." dans *Qualité de vie et soins de longue durée en institution: une approche concertée*, p. 19. Conseil consultatif national sur le troisième âge, Ottawa, Ont.

Hodge, G. (1987). "Assisted Housing for Ontario's Rural Elderly: Shortfalls in Product and Location." *Canadian Journal on Aging,* 6, 141-154.

Holcomb, B. & Parkoff, B. (1980). "Sex Differences in the Role of Home Place Among the Elderly." Paper presented at the Association of America Geographers Meeting. Louisville, Ky.

Horowitz, Amy (1990). "Sons and Daughters as Caregivers to Older Parents: Differences in Role Performance and Consequences." *The Gerontologist*, XXV, (6), pp. 612-617.

Kane, R. & Wilson, K. (1983). *Assisted Living in the United States: A New Paradigm for Residential Care for Frail Older Persons?* p. 1. American Association of Retired Persons. Wash., DC.

Kaplan, R., & Talbot, J. (1991). "The Benefits of Nearby Nature for Elderly Apartment Residents." *International Journal of Aging & Human Development* pp.119-130.

Keating, Norah (1998). "Evaluating Programs of Innovative Continuing Care (EPICC) Final Report."

Kinnis, Rosemary (1997). "Affordability and Choice Today Demonstration Project: Case Study 'Garden Suites' Pilot Project." Ottawa, Ont.

Lawton, Peter & Nahemov, L. (1979). "Social Science Methods for Evaluating the Quality of Housing for he Elderly." *Journal of Architectural Research*, 7:1, pp. 5-12.

Lawton, Peter (1986). *Environment and Aging*. Center for the Study of Aging. Albany, N.Y.

Levasseur-Ouimet, F. (1996). "Les besoins éducatifs particuliers des élèves francophones vivant en milieu minoritaire et comment y répondre", inédit.

Lewittes, H. (1989). "Just Being Friendly Means a Lot – Women, Friendship and Aging". Haworth Press dans *Women In Later Years*. Binghamton, N.Y.

Lewittes, H. & Mukherji (1984). "The Best Friends of Older Black and White Women". Paper presented at the Annual Northeast Gerontology Association Conference: Philadelphia, PA.

Lindsay, C. (1997). *A portrait of seniors in Canada* (2nd ed.). Ottawa: Statistics Canada, Family and Social Statistics Division.

Marlowe, R. (1973). "Effects of Environment on Elderly State Hospital Relocatees." Paper presented at the Annual Meeting of the Pacific Sociological Association, Scottsdale, Arizona.

Masi, R. (1995). "Multiculturalism in Health Care: Understanding and Implementation." dans Masi, R., Mensah, L., & McLeod, K. (réds.), *Health and Cultures, Volume l, Policies, Professional Practice and Education.* Mosaic Press: Oakville, Ont.

Maslow, A. (1968). *Toward a Pschychology of Being.* Princeton, N. J. VanNostrand Reinhold

McLeod, K. (1996). "Cultures, People and Health." dans Masi, R., Mensah, L., & McLeod, K. (réds.), *Health and Cultures, Volume ll, Programs, Services and Care.* Mosaic Press: Oakville, Ont.

Moberg, D. (1993). *Spirituality, Aging and Spiritual Care.* dans: Fishbein M., (réd.). Readings in attitude theory and measurement. New York : John Wiley and Sons.

National Citizens Coalition for Nursing Home Reform (1983). *Report on Quality Care.* Washington, D.C.

O'Bryant, Shirley & Wolf, Susan (1983). "Explanations of Housing Satisfaction of Older Homeowners and Renters." *Research on Aging* 5: 217-233.

Pagé, S. (1998) "La communauté francophone d'Edmonton et de la région, telle que décrite dans le journal L'Ouest Canadien, paru entre1898-1900" Projet de recherche Maîtrise en science d'éducation, University of Alberta.

Pastalan, Leon (réd.) (1997). *Shelter and Service Issues for Aging Populations: International Perspectives.* Haworth Press: Binghamton, N.Y.

Proceedings for the International Conference of Ethnosensitive Health Care for Seniors, Edmonton, AB, "Baba & Dido – Who Cares" (1990).

Regional Interdisciplinary Steering Committee for Geriatric Services in the North Peace River Region (1986). *A New Beginning: A Review of the Needs of Seniors in the North Peace Region.*

Rogers, K. (1994). Changes in Speech Production and Linguistic Behavior With Aging. *Journal of Neuropsychology*, 2, 209-217.

Santé Canada, Ottawa (1998). 1999: *L'année internationale des personnes âgées*. Division du vieillissement et des aînés.

Schiff, Myra (1987). "Issues in Environments for the Elderly" dans Joan Norris (réd.) "Issues of the Quality of Life in Aging." Proceedings of the Geropsychology Symposium, Ontario Psychological Association Annual Meeting.

Semotiuk, Ann (1989). *Ethno-Cultural Approach In Long Term Care* by St.Michael's Extended Care Centre.

Semotiuk, Anne (1989). "Ethno-Cultural Approach In Long Term Care." Paper prepared for St. Michael's Extended Care Centre. Edmonton, AB.

Senior Citizens Secretariat (1989). "Support Services to Family Caregivers of Older Albertans." Background paper prepared for the 1988 Annual Report of the Provincial Senior Citizens Advisory Council.

Sheehy, G. (1995). *New Passages: Mapping Your Life Across Time*. Ballantine Books, New York

Statistique Canada, CANSIM, Recensement de 1996.

Statistique Canada, Ottawa, Canada, Recensement de 1988.

Statistique Canada, Ottawa, Canada (1999). *Un portrait des aînés au Canada, troisième édition.*

Stone, L. & Fletcher, S. (1986). *The Seniors Boom: Dramatic Increases in Longevity and Prospects for Better Health.* Minister of Supplies and Services, Ottawa, Ont.

Tarman, V. I. (1994). "Institutional Care and Health Policy for the Elderly." dans B. S. Bolaria & H. D. Dickinson (réds.). *Health, Illness, and Health Care in Canada* (2nd ed., pp. 424-439). Toronto: Harcourt Brace.

"The Challenge of Caring for the Dependent Elderly," *Aging International*, III:3 (Autumn 1976).

Toumishey, H. (1995). "Multicultural Health Care: An Introductory Health Course for Health Profesionals." dans Masi, R., Mensah, L., & McLeod, K. (réds.), *Health and Cultures, Volume l, Policies, Professional Practice and Education*. Mosaic Press: Oakville, Ont.

Townson, Monica (1994). "The Social Contract and Seniors: Preparing for the 21st Century." National Advisory Council on Aging, Ottawa, Ont.

Wister, Andrew & Gutman, Gloria (1997). "Housing Older Canadian: Current Patterns, Preferences and Policies." dans Leon Pastalan (réd.) *Shelter and Service Issues for Aging Populations: International Perspectives*. Haworth Press: Binghamton, NY.

Zimmer, Zachary & Chappell, Neena (1997). "Rural-Urban Differences in Seniors' Neighbourhood Preferences." dans Leon Pastalan (réd.) *Shelter and Service Issues for Aging Populations: International Perspectives.* Haworth Press: Binghamton, N.Y.

ANNEXES

ANNEXE 1

Questionnaire

SECTION 1 : le participant/la participante

1. **Sexe** : Homme _____ Femme _____

2. **État civil** : couple ____ célibataire ____ veuf/veuve ____
divorcé.e ____ séparé.e ____ religieux/religieuse ____

3. Dans quel **groupe d'âge** êtes-vous?

_____ a) de 60 à 69

_____ b) de 70 à 79

_____ c) de 80 à 89

_____ d) 90 et plus

4. Si vous avez **un conjoint/une conjointe**, dans quel **groupe d'âge** se situe-t-il/elle?

_____ a) moins de 60 ans

_____ b) de 60 à 69

_____ c) de 70 à 79

_____ d) de 80 à 89

_____ e) 90 et plus

5. Quel est votre **revenu annuel**? Cochez si c'est votre revenu individuel ou si c'est celui que vous recevez comme couple.

____ a) 15 000 $ ou moins ____ individuel _____ couple

____ b) 15 000 $ à 25 000 $ ____ individuel _____ couple

____ c) 25 000 $ à 35 000 $ ____ individuel _____ couple

____ d) plus de 35 000 $ ____ individuel _____ couple

SECTION 2 : La famille

6. Remplissez le tableau en cochant et en insérant le nombre où demandé.

a) Avez-vous des enfants?

oui ______ non ______

Si oui, combien de fille(s) ? ______ de fils? ______

Combien demeure près de chez vous?

fille(s) ? ______ fils? ______

b) Avez-vous des sœurs/frères (vivants)?

oui ______ non ______

Si oui, combien de sœur(s)? ______ de frère(s)? ______

Combien demeure près de chez vous?

sœur(s)? ______ frère(s)? ______

7. **Vivez-vous** avec quelqu'un?

oui ______ non ______

Si oui, lequel?

______ conjoint/conjointe

______ enfant

______ un de mes parents

______ frère/sœur

______ autre : ____

8. Avez-vous des **dépendants**? (Par dépendant, nous voulons dire une personne qui dépend de vous à cause de son état de santé, de finances ou autre raison personnelle.)

oui _____ non _____

Si oui, combien? _____

Âge(s)?___________________________

9. Voyez-vous les membres de votre famille (enfants, frères, sœurs, neveux, nièces)

_____ a) très souvent?

_____ b) souvent?

_____ c) rarement?

S'ils vous voient **rarement**, est-ce que la distance est un facteur?

oui _____ non _____

SECTION 3 : la demeure

10. Où **habitez**-vous présentement?

_____ a) dans un centre urbain? (ville)

_____ b) dans une région rurale? (village, ferme)

11. **Depuis combien d'années** habitez-vous cette région?

_____ an/ans

Répondez à la question **12 seulement** si vous avez déménagé de ville/de village dans les derniers **cinq** ans.

12. Pourquoi avez-vous décidé de déménager dans cette ville/ce village? Cochez toutes les raisons qui s'appliquent.

_____ ma famille vit ici (frères ou sœurs)

_____ mes enfants vivent ici

_____ les services de santé offerts

_____ un logement meilleur ou de taille convenable

_____ un coût de vie moins élevé

_____ l'occasion de me retrouver dans un milieu francophone

_____ la proximité d'une église

_____ mes amis.es sont ici

_____ autres : ____

SECTION 4 : le logement actuel

13. Est-ce que vous demeurez dans

______ une maison privée?

______ un appartement régulier ou un condominium?

______ un immeuble réservé aux adultes (55 +)?

______ un manoir? (appartements à loyer modique)

______ un foyer/une villa/ un « lodge »? (une résidence où on sert trois repas par jour)

______ un « nursing home »? (une résidence où on fournit des services aux personnes en perte d'autonomie)

14. Depuis combien de temps habitez-vous ce logement?

______ an/ans

15. Envisagez-vous de quitter votre logement actuel?

oui ______ non ______

Si non, passez à la question 16.

Si oui, quand envisagez-vous de déménager? **Ne cochez qu'une seule réponse**.

______ a) d'ici un an

______ b) dans 1 à 2 ans

______ c) dans 3 à 5 ans

______ d) dans 6 à 9 ans

______ e) dans 10 ans ou plus

16. Si vous **deviez** quitter votre logement, où **aimeriez**-vous habiter?

_____ a) dans un appartement régulier/condominium pour locataires de tous les âges

_____ b) dans un immeuble d'appartements pour adultes (55 +)

_____ c) dans un manoir? (appartements à loyer modique)

_____ d) dans un foyer/une villa/ un « lodge »? (une résidence où on sert trois repas par jour)

_____ e) dans un « nursing home »? (une résidence où on fournit des services aux personnes en perte d'autonomie)

_____ f) chez un membre de ma famille

_____ g) autre : ____

17. Pour vous, est-ce qu'il serait important que le logement soit pour une clientèle francophone?

_____ a) très important _____ b) important _____ c) peu important

18. Quelles raisons vous feraient quitter votre logement actuel? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

_____ a) ma (notre) condition physique, santé

_____ b) trop difficile de tenir maison/cours

_____ c) ça coûte trop cher (loyer, entretien, taxes, adaptation du logement : rampe, facilités dans la salle de bains ...)

_____ d) mon conjoint/ma conjointe veut déménager

_____ e) pour être plus près des services

_____ f) trop loin de la famille et des amis

_____ g) des problèmes de transport

_____ h) autres : ____

SECTION 5 : les services quotidiens et les soins personnels

19. a) Recevez-vous de l'aide pour les **activités quotidiennes** suivantes?

Je reçois de l'aide pour ces activités quotidiennes **:**	**oui**	**non**
a) l'entretien ménager (le ménage – passer l'aspirateur, laver les vitres, les planchers)		
b) préparer les repas		
c) faire les emplettes (magasiner)		
d) l'entretien de la cour et de l'extérieur, les petites réparations, l'enlèvement de la neige		
e) le transport		
f) les soins de santé (prendre la pression artérielle, prendre les médicaments)		
g) la gérance de vos finances (payer les factures, voir à vos comptes de banque…)		

b) Pour **ces activités quotidiennes,** je reçois de l'aide surtout d'un/d'une

___ membre de famille

___ ami.e

___ voisin.e

___ organisme (Home Care, DATS, bénévoles…)

___ autres : ________________________________

c) Pour **ces activités quotidiennes,** j'aimerais recevoir de l'aide surtout d'un/d'une

___ membre de famille

___ ami.e

___ voisin.e

___ organisme (Home Care, DATS, bénévoles…)

___ autres : ____

20. a) Recevez-vous de l'aide pour les **soins personnels** suivants?

Je reçois de l'aide pour ces soins personnels **:**	**oui**	**non**
a) prendre un bain		
b) vous habiller		

b) Je reçois de l'aide surtout d'un/d'une

___ membre de famille

___ ami.e

___ voisin.e

___ organisme (Home Care, DATS, bénévoles…)

___ autres : ____

c) J'aimerais recevoir de l'aide surtout d'un/d'une

___ membre de famille

___ ami.e

___ voisin.e

___ organisme (Home Care, DATS, bénévoles…)

___ autres : ____

SECTION 6 : la spiritualité

21. Est-ce que c'est important pour vous que dans une résidence pour les aînés (un foyer, un manoir, un « lodge ») il y ait un lieu de recueillement, de méditations, de prières?

    oui _____ non _____

22. Est-ce important pour vous que les services de pastorale (prêtre, religieux/religieuse, laïque) et d'accompagnement spirituel soient en français?

    oui _____ non _____

23. Pour vous, est-ce important d'être près d'une paroisse francophone?

    oui _____ non _____

SECTION 7 : l'avenir

Les questions de cette section sont *TRÈS IMPORTANTES.* Nous voulons savoir jusqu'à quel point vous voudriez avoir des soins et des services personnels *EN FRANÇAIS* dans une résidence pour les aînés en perte d'autonomie.

24. Pour vous, est-ce important que les soins et les services **essentiels** suivants **soient en français**?

Soins et services essentiels	**Très important**	**Important**	**Peu important**
a) le service d'un infirmier/ d'une infirmière 24 heures sur 24			
b) un service pharmaceutique (dispensaire)			
c) le service d'un médecin qui visite la résidence			
d) le service de physiothérapie, de massage sur place			
e) un service d'urgence et de sécurité 24 heures sur 24			
f) les soins palliatifs			
g) le service donné par tout le personnel			
h) le service d' un coiffeur/d'une coiffeuse			

25. D'après vous, est-ce que les services suivants sont importants dans une résidence pour personnes en perte d'autonomie?

Autres services	**Très important**	**Important**	**Peu important**
a) un salon pour recevoir nos visiteurs			
b) une chambre privée avec sa propre salle de bain			
c) un bain avec une chaise hydraulique quand nécessaire			
d) une salle de loisirs (téléviseur, vidéos, bibliothèque, artisanat)			
e) une cour et un patio			
f) endroit pour accès à des animaux domestiques (des « pets »)			
g) autres : ____________ ____________ ____________ ____________ ____________			

26. a) Si un jour vous aviez besoin de soins 24 heures sur 24, (par exemple, service de repas, administration de médicaments, soins personnels), **serait-il important pour vous que ces soins et services soient offerts en français?**

oui _____ non _____

b) Seriez-vous prêt.e à quitter votre logement actuel pour recevoir ces soins et ces services en **français**

oui _____ non _____

c) Pour recevoir ces soins et ces services en **français**, seriez-vous prêt.e à quitter votre quartier/communauté?

oui _____ non _____

27. Pour vous, est-ce important que cette résidence pour aînés francophones en perte d'autonomie soit située à l'intérieur d'une communauté francophone?

oui _____ non _____

28. Autres commentaires. Sentez-vous libre et à l'aise d'ajouter vos opinions ou suggestions.

____

____

____

____

____

____

____

____

____

Un gros merci!

ANNEXE 2

Préambule

QUESTIONNAIRE SERVANT À IDENTIFIER LES BESOINS DES AÎNÉS FRANCOPHONES D'EDMONTON ET DES RÉGIONS EN MATIÈRE DE LOGEMENT ET DE SERVICES DE SOUTIEN

Notre communauté compte beaucoup d'aînés et leur nombre va continuer d'augmenter. Parviendront-ils à trouver un logement convenable et des services de soutien adéquats en français lorsqu'ils seront en perte d'autonomie ou lorsqu'ils auront de plus en plus de difficultés à vivre seul sans aide?

Il est important et surtout pressant de commencer à étudier cette question et à trouver des éléments de solution qui permettront aux aînés francophones à demeurer autonomes au sein de leur communauté et à recevoir, dans leur langue, tous les soins et les services nécessaires à maintenir une bonne qualité de vie.

Vous pouvez jouer un rôle important dans cette tâche en fournissant des renseignements sur vous-mêmes et sur vos besoins présents et futurs en matière de logement et de services de soutien et de santé.

Nous vous prions de remplir le questionnaire commençant à la page suivante. Vos réponses demeureront **confidentielles** et les questionnaires seront détruits après l'analyse des données. Veuillez ne pas inscrire votre nom sur le questionnaire.

Votre collaboration est très appréciée et nous vous en remercions de tout cœur.

ANNEXE 3

Vision et mission

SOCIETÉ DES MANOIRS SAINT-THOMAS ET SAINT-JOACHIM

PROJET DE LA CONSTRUCTION D'UN CENTRE POUR PERSONNES EN PERTE D'AUTONOMIE

VISION

Construire une résidence pour personnes en perte d'autonomie qui sont d'expression française, située dans la communauté de Bonnie Doon à Edmonton.

MISSION

Offrir un endroit où les personnes en perte d'autonomie pourraient passer les dernières années de leur vie dans un milieu favorable à leur épanouissement et où la langue de communication serait le français.

SERVICES OFFERTS

Soins de santé répondant aux besoins

- infirmier.e.s 24hres/jour
- premiers soins (soins courants aux personnes)
- soins intensifs (avec appareils nécessaires aux soins d'urgence)
- soins palliatifs (avec services spéciaux pour les familles accompagnatrices)
- service pharmaceutique (dispensaire)
- consultation avec un médecin (médecin qui visite la résidence)
- physiothérapie
- bain assisté selon le besoin
- bain avec chaise hydraulique pour les cas lourds

Sécurité

- Toutes les suites et salles seraient munies d'un service d'urgence et de sécurité 24 hres/jour

Autres services

- pastorale
- chambre simple ou double avec salle de bain privé
- salle à manger (3 repas par jour)
- repas à la chambre selon le besoin
- préposé.e aux repas selon le besoin
- fauteuil roulant et/ou géréatrique (sur place)
- coiffure et manicure
- services de buanderie et entretien

Salles communes

- chapelle
- salle de loisirs (tv., vidéo, etc.)
- bibliothèque

Note: Toutes les pièces seront conçues de façon à accueillir les fauteuils roulants et/ou géréatriques.

le 8 mars 1999

ANNEXE 4

Plan médiatique

PLAN MÉDIATIQUE

ENQUÊTE AUPRÈS DES AÎNÉS EN MATIÈRE DE LOGEMENT ET DE SERVICES DE SOUTIEN

- 19 avril : Communiqué de presse expédié à CHFA, CBXFT, Le Franco
- du 19 au 30 avril : - Interviews à la radio et télévision (membres du comité)
  - Reportage dans le Franco
  - Présentation du projet aux paroisses francophones
- du 3 au 28 mai : Annonces dans le Franco, au Carnet de CBXFT et à CHFA, messages dans les bulletins paroissiaux invitant les aînés à participer au sondage

le 14 avril 1999

ANNEXE 5

Communiqué de presse

COMMUNIQUÉ DE PRESSE

La Faculté Saint-Jean et La Société des Manoirs Saint-Joachim et Saint-Thomas avec l'appui financier du Comité provincial sur la santé et les affaires sociales de l'ACFA, annoncent la tenue d'une enquête auprès des aînés francophones d'Edmonton et des régions en matière de logement et de services de soutien.

Notre communauté compte beaucoup d'aînés et leur nombre continuera d'augmenter. Parviennent-ils à trouver un logement convenable et des services de soutien adéquats en français lorsqu'ils sont en perte d'autonomie ou lorsqu'ils n'arrivent plus à vivre indépendamment, sans aide?

Il est important et surtout pressant de commencer à étudier cette question et d'identifier des éléments de solution qui permettront aux aînés francophones à demeurer très actifs le plus longtemps possible au sein de leur communauté et à recevoir, dans leur langue, tous les soins et services nécessaires au maintien d'une bonne qualité de vie.

Le sondage aura lieu durant le mois de mai et sera coordonné par Mme Fernande Bergeron, formatrice bien connue auprès des groupes et associations d'aînés francophones de la province. L'analyse des données a été confiée aux chercheurs de La Faculté Saint-Jean.

Renseignements :
Denis Collette, La Société des Manoirs Saint-Joachim et Saint-Thomas - 463-1144
Florence Gobeil-Dwyer , PhD, professeure agrégée, Faculté Saint-Jean - 465-8728

le 19 avril 1999
Edmonton (Alberta)

University of Alberta

Répertoire d'instruments d'évaluation de la production orale en immersion française au niveau secondaire

par

Scott Fehr

Activité de synthèse

soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research

en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean
Edmonton (Alberta)
Été 2000

University of Alberta

Library Release Form

Name of author: Scott Kenneth Fehr

Title of the Research Project: *Répertoire d'instruments d'évaluation de la production orale en immersion française au niveau secondaire*

Degree: Master of Education

Year this Degree Granted: 2000

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a Research Project entitled *Répertoire d'instruments d'évaluation de la production orale en immersion française au niveau secondaire* submitted by *Scott Kenneth Fehr* in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education – Educational Studies in Language and Culture.

Table des matières

Introduction

Le programme d'immersion française en Alberta vise l'acquisition d'habiletés et de connaissances dans quatre domaines langagiers : la production et la compréhension de l'oral et de l'écrit. Bien que les élèves en immersion aient l'occasion de parler français souvent, les enseignants semblent évaluer leur français parlé moins que ce que préconise le programme d'études de *Français langue seconde – immersion* (1998) (Fehr, 1998). Étant donné l'importance égale des quatre savoirs dans ce programme d'études, un remède à la situation est pressant. Le premier but de ce travail est de créer un cadre théorique qui permet le choix d'instruments d'évaluation que les enseignants peuvent utiliser pour évaluer la qualité de la production orale de leurs élèves. En second lieu le répertoire des instruments qui correspond aux critères établis dans le cadre théorique sera présenté.

Problématique

Tout en acceptant que le programme d'études du français en Alberta décrive assez vaguement le standard à atteindre en production orale (Alberta Learning, 2000), j'ai constaté un certain nombre de problèmes grammaticaux, lexicaux, syntaxiques et autres dans le français parlé de mes élèves au niveau secondaire, premier et deuxième cycle. Cette réalité du programme d'immersion française est bien documentée dans les recherches faites sur la qualité du français des élèves en immersion (Lyster, 1987; Harley, Allen, Cummins & Swain [cité dans Rebuffot, 1993]). Une des causes de cette situation paraissait être l'habitude bien ancrée des élèves de parler anglais en salle de classe. Encore ici le problème a été observé ailleurs et semble être généralisé à tous les

programmes d'immersion au Canada (Tarone et Swain, 1995). Attaché à ces deux frustrations était un sentiment de ne pas être capable de décrire et communiquer clairement et objectivement le progrès de mes élèves en matière de production orale ni aux élèves ni à leurs parents faute d'instruments d'évaluation appropriés. Dans les conférences parent/élève/enseignant je me sentais constamment dépourvu de moyens légitimes de décrire la qualité du français parlé de l'élève. La solution logique serait d'évaluer la production orale des élèves systématiquement à partir d'instruments d'évaluation qui existaient déjà ou qui seraient développés.

Suite à cette réflexion, j'ai entrepris un sondage plutôt informel des stratégies d'évaluation de la production orale employées par les enseignants de mon école secondaire à Calgary pour confirmer que mon expérience n'était pas unique (Fehr, 1998). J'ai choisi à ce moment-là de distinguer l'évaluation des énoncés spontanés de l'évaluation des énoncés préparés. On entend l'énoncé préparé dans les présentations orales alors que les énoncés spontanés sont communs quand les élèves travaillent en groupe et doivent communiquer pour terminer une tâche d'apprentissage. La distinction entre ces deux genres d'énoncé était importante étant donné la nature de l'approche communicative (Canale et Swain, 1980), la pédagogie courante de l'immersion, où l'élève apprend à parler français dans les situations de communication authentiques (Alberta Learning, 2000). La capacité de s'exprimer spontanément semblait être une partie importante de la compétence communicative de l'élève. Ce survol a révélé une variété de pratiques : les énoncés préparés étaient évalués de façon régulière ; l'évaluation des énoncés spontanés consistait surtout en une note sommaire

attribuée à l'élève à la fin de la session scolaire à partir de données cueillies généralement au hasard. Dans presque tous les cas, cette note décrivait la quantité de français parlé plutôt que la qualité.

J'ai formé une équipe d'enseignants de mon école et ensemble nous avons tenté de développer des instruments qui seraient pratiques pour évaluer la qualité du français parlé par nos élèves. Nous avons emprunté et modifié des instruments développés par l'Association canadienne des professeurs de langue seconde (Bélanger, 1996). Il s'agissait de grilles d'évaluation remplies par l'enseignant à partir d'observations effectuées dans différentes situations de communication. Nous n'avons tenu compte ni de la validité ni de la fidélité de ces instruments. Notre préoccupation était leur efficacité : Étaient-ils faciles à administrer? Combien de temps devait-on mettre pour les administrer? Voilà le genre de question que l'on se posait. Malheureusement nous n'avons pas eu l'occasion de les mettre à l'essai de manière rigoureuse pour confirmer leur utilité ; quelques mois après cette expérience un sondage informel des enseignants qui ont participé au développement des instruments a révélé que la plupart d'entre eux ne les utilisaient plus. Ils manquaient de temps ou bien ils oubliaient de les administrer tout simplement.

Comme suite à cette expérience quelque peu décevante, je me suis demandé s'il y avait des instruments qui existaient déjà que les enseignants seraient plus portés à utiliser. Il serait important de confirmer la validité, la fidélité et l'efficacité de ces instruments (Carroll, 1980) le plus possible avant de les mettre à l'essai afin d'économiser les efforts et la patience des enseignants qui participeraient aux essais.

Nous voilà rendu à la question principale de ce travail : Existe-t-il des instruments d'évaluation valides, fidèles et efficaces qui permettraient aux enseignants de décrire la compétence communicative en production orale de leurs élèves?

Objectif du Projet

Il serait propice à ce moment de clarifier les limites de ce travail. Bien que l'objectif à long terme de ce processus soit de mettre à l'essai les divers instruments d'évaluation trouvés pour en vérifier rigoureusement la validité, la fidélité et l'efficacité, ce travail ne vise qu'à proposer les instruments qui semblent les plus prometteurs. Dans ce travail les instruments seront jugés à partir d'un cadre théorique selon leurs caractéristiques apparentes. Il en tiendra aux enseignants de mettre à l'essai sur le terrain les instruments qu'ils croient les plus utiles pour leur contexte d'enseignement.

On ne peut pas cependant apprécier l'importance de ce travail sans comprendre les enjeux du plus grand projet qui est de mettre à l'essai les divers instruments d'évaluation trouvés pour en vérifier rigoureusement la validité, la fidélité et l'efficacité comme on a ci-haut mentionné. Les suggestions faites ici n'ont de l'importance que dans le contexte du but éventuel qu'on espère atteindre. Il serait raisonnable de formuler l'objectif général du plus grand projet et de définir les termes qui s'y trouvent :

> *L'enseignant sera capable de décrire de façon pertinente et précise la qualité du français parlé par ses élèves à partir de données fournies par l'instrument d'évaluation choisi par l'enseignant.*

La variable dépendante ici est «décrire de façon précise et pertinente la qualité du français parlé par ses élèves». Les mots «pertinente et précise» font référence à une description qui est valide, fidèle et facile à produire (Carroll, 1980). Les mots

«qualité du français parlé» signifient les compétences grammaticales, sociolinguistiques, stratégiques et discursives de l'élève (Canale et Swain, 1980). Il importe de noter que l'on parle d'énoncés spontanés et d'énoncés préparés. Le mot «décrire» indique une description quantitative ou qualitative. La variable indépendante est «l'instrument d'évaluation». Ces mots désignent les instruments d'évaluation qui seront suggérés dans ce travail. L'instrument d'évaluation comprend la technique d'acquérir l'échantillon de discours de l'élève, la manière de consigner les données et la démarche d'évaluation. Le choix d'instrument d'évaluation fait par l'enseignant influencera la description qu'il fera du français parlé de l'élève.

Justification théorique

Il y a plusieurs facteurs qui entrent en ligne de compte dans le choix d'instruments convenables pour évaluer la qualité du français parlé. Acceptons d'abord que toute évaluation doit refléter l'apprentissage que l'on essaie de mesurer (Burstein, 1994). Il découle logiquement de cette affirmation que les critères dont on se sert pour choisir les instruments d'évaluation doivent refléter la nature de l'approche pédagogique de l'enseignant. Dans le cas de l'immersion française, on cherche des instruments qui permettent d'évaluer la compétence communicative de l'élève. Ces instruments doivent refléter les principes de l'approche communicative (Alberta Learning, 2000). Comme l'approche communicative est ancrée dans l'authenticité de la communication, on aura besoin d'instruments qui peuvent décrire la compétence communicative de l'élève dans une situation de communication réelle où l'élève est motivé de manière intrinsèque à communiquer en français (Alberta Learning, 2000).

Puisque l'on cherche à évaluer le français parlé de l'élève, l'évaluateur doit être capable d'entendre l'élève parler pour l'évaluer. La production orale est donc un domaine où l'évaluateur a recours aux techniques d'observation pour évaluer la performance de l'élève. L'évaluation qui est basée sur l'observation de la performance s'appelle l'évaluation authentique (ma traduction de «performance assessment»[1]), un courant important dans l'évaluation depuis une dizaine d'années (Madaus et O'Dwyer, 1999). Dans la littérature sur l'évaluation authentique, l'authenticité de l'évaluation repose sur la performance d'une tâche qui représente un défi du monde «réel» à l'extérieur de l'école (Elliott, 1995). On constate tout de suite l'authenticité de l'apprentissage comme point commun entre le domaine de l'évaluation authentique et l'approche communicative du domaine de l'acquisition des langues secondes. Pour trouver les critères qui guideront le choix d'instruments d'évaluation du français parlé dans le programme d'immersion, il semblerait donc raisonnable de profiter du travail déjà réalisé du côté de l'évaluation authentique.

Deux caractéristiques importantes de l'évaluation authentique sont l'observation directe de la performance de la tâche par l'élève et l'authenticité de la tâche (Wiggins, 1990). L'authenticité de la tâche est primordiale parce qu'elle permet à l'apprenant de communiquer dans un contexte réel qui présente un défi intellectuel et reflète la complexité et l'ambiguïté de la vie adulte ou de la vie professionnelle à l'extérieur de l'école (Wiggins, 1990). La complexité de la tâche exige d'abord l'utilisation

---

[1] En fait je traduis «authentic evaluation», un synonyme accepté de «performance assessment» (Burstein, 1994). L'Association canadienne des professeurs de langues secondes (Bélanger, 1996) appelle ce genre d'évaluation «évaluation formative».

d'instruments qui vérifient la gamme complète des composantes de la tâche évaluée (Wiggins, 1990; Linn, Baker et Dunbar, 1991; Burstein, 1994; Elliott, 1995). Dans l'apprentissage des langues secondes une tâche authentique serait, par exemple, la discussion en classe d'une question d'actualité. L'enseignant qui observe la production orale des participants évaluera l'intonation, la prononciation, l'aisance, le langage non-verbal, les stratégies de compensation, la manipulation du contenu et la précision grammaticale. En second lieu l'authenticité de la tâche est importante afin de motiver l'élève à produire son meilleur travail (Linn, Baker et Dunbar, 1991).

La performance de la tâche par l'élève et l'observation directe de cette performance par l'évaluateur sont reliées intimement à l'authenticité de la tâche. Dans le contexte de l'évaluation, l'observation de la production orale est primordiale pour des raisons évidentes : l'enseignant ne peut évaluer ce qu'il n'entend pas. La performance de la tâche d'évaluation est critique puisqu'elle exige de l'élève la construction de la réponse plutôt que le choix de la réponse (Elliott, 1995). Le choix de la réponse ne permet pas à l'évaluateur de voir comment l'élève arrive à sa réponse. Dans ce cas-là l'intervention par l'enseignant est impossible ; l'élève n'apprend pas. La construction de la réponse permet à l'évaluateur de juger le processus suivi par l'élève pour arriver à la réponse. L'évaluation du processus permet à l'enseignant (et à l'élève) d'intervenir pour influencer le cheminement de l'élève (Wiggins, 1990; Bélanger, 1996). La nécessité de l'observation directe de la performance est en même temps une faiblesse importante de l'évaluation authentique. Le temps et les ressources requis pour observer

directement un grand nombre d'élèves peuvent être prohibitifs (Linn, Baker et Dunbar, 1991).

Comme les instruments de mesure traditionnels, les instruments d'observation de l'évaluation authentique doivent être valides, fidèles et efficaces. L'évaluation authentique élargit les définitions de ces concepts de leurs acceptions traditionnelles cependant puisqu'il est question de mesures qualitatives ici plutôt que quantitatives (Miles et Huberman, 1994).

La validité de l'instrument de mesure traditionnel comme le test à choix multiples par exemple est une description de sa capacité de mesurer ce qu'il est censé mesurer. Il est surtout question ici de vérifier si les items de l'instrument de mesure correspondent au programme d'études et de confirmer que les résultats ne sont pas compromis par des facteurs tels que le jugement humain (Hughes, 1989). La validité de l'évaluation authentique serait donc à remettre en question puisque le jugement humain y joue un rôle prépondérant. Burstein (1994) affirme le contraire. Selon lui la validité de l'évaluation authentique repose sur le fait qu'elle reflète l'habileté visée plus complètement que l'instrument de mesure traditionnel. Les habiletés qui peuvent être évaluées sans avoir recours à l'observation sont tellement peu nombreuses que l'instrument de mesure valide dans le sens traditionnel est peu utile (Burstein, 1994). Berkowitz (1997) dit qu'un instrument d'évaluation est valide si les conclusions que l'on en tire sont défendables, raisonnables, crédibles et ne laissent pas de place aux autres explications possibles. Pour Elliott (1995) la validité de l'évaluation authentique existe si les conclusions sont appuyées par des preuves empiriques et l'analyse logique.

Wiggins (1990) remarque d'ailleurs que bien des tests qui utilisent des juges humains ont une grande crédibilité et intégrité (par exemple, les tests du programme *Advanced Placement*). Il semble que la validité des instruments authentiques est grandement augmentée si on développe ces instruments à partir de certains principes :

1) Tout comme l'évaluation traditionnelle, l'instrument doit évaluer l'habileté visée et doit produire les conséquences voulues (Linn, Baker et Dunbar, 1991; Elliott, 1995). Il doit minimiser l'effet des habiletés qui ne sont pas le sujet de l'évaluation (Elliott, 1995);
2) Les instruments doivent comprendre des critères d'évaluation explicites ou des modèles de performance contre lesquels on peut comparer la performance en question (Wiggins, 1990; Elliott, 1995). Les critères d'évaluation explicites servent à favoriser les mêmes attentes pour tous les apprenants (Wiggins, 1990);
3) L'instrument doit faire partie d'un éventail de sources d'information à propos de l'habileté visée (Linn, Baker et Dunbar, 1991; Rudner, 1994; Burstein, 1994; Berkowitz, 1997). Il s'agit ici d'avoir un échantillon représentatif du travail de l'élève. Une façon fort acceptée dans la littérature de l'évaluation authentique est le dossier d'apprentissage (Burstein, 1994; Bélanger, 1996; Madaus et O'Dwyer, 1999). La triangulation est essentielle pour confirmer les résultats de chaque source (Miles et Huberman, 1994; Marshall, 1995; Berkowitz, 1997). Il se peut que ces résultats se contredisent sans qu'ils soient invalides. La contradiction ne doit pas forcément affaiblir les résultats. Elle peut mener à une compréhension plus complète de l'habileté visée ou d'une faiblesse de l'instrument d'évaluation (Berkowitz, 1997).

Un instrument est fidèle s'il mesure les mêmes attributs de la même manière chaque fois qu'il est administré. Même si Burstein (1994) affirme que l'instrument d'évaluation authentique est plus valide que l'instrument de mesure traditionnel, il reconnaît que la fidélité est plus difficile à atteindre à cause de la nature divergente des performances des élèves. Pour atténuer les problèmes de fidélité associés aux instruments d'évaluation authentique, il recommande l'administration de plusieurs instruments et l'utilisation de multiples juges. Wiggins (1990) préconise l'utilisation de juges désintéressés autant que possible. Les juges doivent être entraînés pour administrer les tâches d'évaluation et doivent comprendre leur tâche comme évaluateur (Hughes, 1989; Wiggins, 1990; Rudner, 1992; Burstein, 1994). Hughes (1989) admet que l'évaluateur doit peser l'avantage de la validité contre la perte de fidélité dans l'évaluation authentique.

Comme on a vu plus haut, le talon d'Achille de l'évaluation authentique est l'efficacité sur le plan des ressources et du temps. Wiggins (1990) prétend que les bénéfices de l'évaluation authentique sont tellement importants que le coût supplémentaire vaut la peine. Linn, Baker et Dunbar (1991) et Burstein (1994) identifient le besoin de plus de recherche dans ce domaine. Une solution proposée par Carroll (1980) et l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (Bélanger, 1996) est d'enchâsser l'évaluation authentique dans les activités d'apprentissage et d'administrer peu de tests formels.

Les instruments recommandés dans ce travail en plus d'exiger l'observation directe de la performance d'une tâche authentique doivent être valides, fidèles et

efficaces. En résumé voici les caractéristiques recherchées dans les instruments suggérés ici :

1) Authenticité
   - La tâche est tirée de la vie réelle;
   - La tâche motive le jeune à produire son meilleur travail;
   - La tâche représente un défi complexe (peut exiger des énoncés spontanés ou préparés).
2) Observation de la performance
   - L'élève démontre l'habileté ou manipule les connaissances visées;
   - L'élève construit plutôt que choisit la réponse;
   - L'enseignant observe la performance de l'élève.
3) Validité
   - La tâche mesure ce qu'elle est censée mesurer, en l'occurrence la production orale;
   - La tâche comporte des critères d'évaluation explicites ou des modèles de la performance visée;
   - La tâche fait partie d'une série d'évaluations qui, considérées ensemble, représentent un échantillon représentatif du travail de l'élève.
4) Fidélité
   - L'enseignant est entraîné à administrer la tâche d'évaluation;
   - L'enseignant utilise les mêmes standards de performance pour chaque élève;

- L'évaluation est effectuée par un évaluateur objectif;

5) Efficacité

   - L'instrument est facile à administrer;
   - L'instrument ne prend pas trop de temps à administrer;
   - L'instrument ne coûte pas cher.

Caractéristiques des instruments

Ce travail se veut une référence pratique pour les enseignants en immersion française. À cette fin, la prochaine partie du travail comprend un répertoire de plusieurs instruments appropriés pour l'évaluation de la compétence communicative en production orale. La description de chaque instrument comprend les informations suivantes :

1) Une description de l'instrument.
2) Les compétences communicatives visées : grammaticale, discursive, sociolinguistique ou stratégique.
3) La façon suggérée de consigner les données :
   a) La fiche anecdotique. On écrit de brefs commentaires à propos de la production orale de l'élève.
   b) L'échelle d'appréciation. La performance attendue à chaque niveau d'une échelle est décrite. On choisit le niveau qui correspond à la performance de l'élève.

c) La liste de vérification. On coche à côté d'un critère d'évaluation pour confirmer son existence dans la production orale de l'élève. L'importance est moins sur la qualité que sur la présence de la caractéristique.

d) La fiche d'observation. Semblable à la liste de vérification, on juge l'acquisition d'une habileté ou d'une connaissance et on prend en note les observations. La fiche d'observation est réalisée par l'enseignant d'habitude.

4) La durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves.
5) D'autres variantes de l'instrument (s'il y a lieu).
6) L'auteur de l'instrument.
7) Les informations techniques. Les informations disponibles à propos de la mise à l'essai sur le terrain de l'instrument par l'auteur seront données.

La description de chaque instrument est suivie d'une rubrique où je critique l'instrument à partir des critères établis dans la justification théorique. La case à côté du critère est cochée si cet aspect de l'instrument est convenable à son utilisation pour évaluer la compétence communicative de l'élève en salle de classe. Un commentaire qui relie la théorie à la pratique accompagne certains critères d'évaluation. Des commentaires généraux sur les forces de l'instrument et sur des modifications que l'on pourrait apporter à l'instrument paraissent dans la dernière rangée de la rubrique.

La fidélité de l'instrument n'est pas jugée ici puisque dans l'évaluation authentique, la fidélité dépend largement de l'entraînement et de l'habileté de l'évaluateur. On tient pour acquis que les enseignants mettront en place les conditions nécessaires pour garantir la fidélité de leurs évaluations. Voici quelques exemples de

comment ceci pourrait s'effectuer : ils suivent les courants actuels en évaluation; ils assistent à des ateliers de perfectionnement dans ce domaine; ils recrutent un collègue qui fera office de juge objectif du travail de leurs élèves (un arrangement réciproque).

La description et la critique de l'instrument sont accompagnées d'une copie de l'instrument dans la mesure du possible. Dans certains cas l'instrument n'est pas présenté soit parce qu'il n'est pas disponible soit parce que sa reproduction n'est pas pratique. Certains instruments sont génériques tandis que d'autres sont reliés à une tâche d'apprentissage spécifique. Dans les deux cas l'enseignant doit les adapter à son contexte : les résultats d'apprentissage visés par les instruments les plus génériques doivent être précisés ; les caractéristiques génériques des instruments spécifiques doivent être cernées et appliquées au nouveau contexte.

La démarche d'évaluation de quelques instruments suggère l'utilisation de feuilles d'autoévaluation ou de feuilles qui aident l'élève à préparer sa performance de la tâche d'évaluation. Quoique très utiles ces feuilles n'ont pas de rapport direct à l'observation et à l'évaluation de la production orale et ne seront pas présentées ici.

Répertoire des instruments d'évaluation

Les instruments d'évaluation qui possèdent les caractéristiques recherchées sont organisées en onze catégories selon leurs caractéristiques :

1) Interactions spontanées – De deux à quatre élèves interagissent pendant que l'enseignant observe.
2) Débat – Quatre élèves interagissent. Une partie de leur discours est préparée.

3) Présentation orale – Les élèves travaillant seuls ou en groupe présentent à la classe. La plus grande partie du discours est préparée et non interactive.

4) Entrevue – L'enseignant interagit avec l'élève. Le sujet de l'entrevue est négocié entre l'enseignant et l'élève.

5) Écart d'informations – Deux élèves se parlent pour compléter une tâche commune. Le sujet du discours est déterminé par la tâche.

6) Jeu de rôle – Les élèves travaillant en groupe créent une situation de communication authentique imaginaire. Le discours peut être préparé ou spontané.

7) Compte-rendu – L'élève résume oralement un texte qu'il lit ou entend.

8) Description/Explication – L'élève décrit les caractéristiques ou explique le fonctionnement d'un objet qui lui est présenté.

9) Formulaire – Un élève pose des questions à un deuxième élève afin de remplir un questionnaire. Les réponses sont généralement prévisibles.

10) Lecture à haute voix – L'élève lit un texte préparé. Il n'y a pas d'énoncés spontanés.

11) Participation orale – L'enseignant observe et note la participation orale de l'élève en classe.

Interactions spontanées

Interactions spontanées : Conversation

Description de l'instrument : Deux élèves ont cinq minutes pour préparer une conversation de deux minutes sur un sujet donné par l'enseignant. On fournit plusieurs suggestions de sujet de discussion. Les élèves planifient les grandes lignes de leur conversation mais ne la mémorisent pas. Les conversations se font en salle de classe pendant que les autres élèves travaillent sur une autre activité. Cet instrument fournit une évaluation formative ou sommative de la compétence communicative du locuteur.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 30 minutes (2 minutes par dyade).

Auteur de l'instrument : Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique (1997).

Informations techniques : Mise à l'essai sur le terrain par 23 juridictions scolaires en Colombie-Britannique en 1997.

Disponible en ligne : http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral8910/convers.htm ou http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral1112/grade11.htm.

Interactions spontanées : Conversation

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*L'authenticité de l'instrument est compromise légèrement par le fait que l'enseignant donne le sujet de conversation aux élèves. Une certaine préparation est possible étant donné les cinq minutes de réflexion avant le début de l'activité. Les énoncés seront surtout spontanés quand même.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Excellente échelle d'appréciation.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	*Administration très rapide. Se prête bien à l'utilisation hors de la salle de classe. Assez facile à administrer; la surveillance du reste des élèves pendant les entrevues peut être problématique si on n'a pas d'aide.*
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Un instrument très prometteur. La profondeur de la conversation est à remettre en question si on ne donne que deux minutes aux élèves pour la conversation. Puisque l'on évalue deux élèves à la fois une conversation de cinq minutes serait peut-être plus raisonnable pour les élèves en immersion. Ceci permettrait une plus grande profondeur de discussion et un meilleur échantillon de discours sans alourdir la tâche de l'enseignant. La fidélité de l'instrument peut être compromise si on tâche d'évaluer l'élève et de surveiller la classe en même temps. Une option réaliste ici est l'administration de l'instrument à l'extérieur des heures de classe habituelles.*

Interactions spontanées : Conversation

Instrument

Conversation
Students converse briefly with a partner of their own choice about topics they have just prepared. They exchange greetings, ask about well-being, share information and ideas, and respond to what their partners say. Students have a brief period of time to prepare and practice with their partners; however, they are expected to develop their conversation in a relatively spontaneous way. The conversations should not be memorized.

Preparation

1. Ensure that students have had frequent opportunities to engage in short, exchanges and conversations. Use French as much as possible during class, and encourage students to the do the same:
   - You may want to use the Oral Participation Scale to encourage and support their use of French.
   - Work with the students to develop scenarios for short conversations linked to each theme. Write the topics on cards, and set aside time each week (or each class) for practice.
   - Model conversations with a student who is relatively fluent so the class can see how a conversation might flow.
   - Keep a video-taped bank of sample conversations from previous classes (or from another school) so that students are able to see examples and discuss scoring criteria.
2. Describe the task and provide copies of task requirements and the marking scale several days before the activity. Emphasize the importance of cooperating with and supporting a partner. Model a conversation with one of the students so that students are clear about the expectations.
   - Open with simple greetings and exchange questions about well-being
   - Exchange simple questions and information on the topic assigned for that grade level.
   - Each person should offer 3-4 related questions to the other. Use structures and vocabulary students have learned recently.
   - Close by each making a short statement related to what the other person said.
3. Provide opportunities for students to practice so that they develop a sense of how long 5 minutes is and how extensive a 1-1.5 minute conversation will be. Assign topics; provide five minutes for practice; ask volunteers to present their conversations; prompt peer evaluation and feedback. Have the students brainstorm ways they might prepare for the performance test (e.g., practice greetings; review question words, structures, and pertinent vocabulary; spend more time speaking in French).
4. Draw up a schedule and advise students about when the conversations will take place. You may choose to have 3-5 conversations presented during each class, while the other students prepare or work on other activities OR enlist another teacher (or librarian) to monitor the class while you assess most students on the same day. In some cases, you may choose to have the students present their conversations in front of the class. *Note that this is likely to have a negative effect on the performance of many students, especially those who are shy, nervous, or who have difficulty in French. Students should have the option of presenting privately to the teacher.*
5. Conversations should be brief and spontaneous. *Emphasize that the purpose is for students to participate in short conversations where they share information, and preferences, using the structures and language they have learned.* Conversations are not intended to be memorized dialogues. Use the following guidelines for time: gr. 10: approx. 2 minutes.

(Tiré de Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique, 1997, Disponible : http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral8910/)

Interactions spontanées : Conversation

Instrument

Administration

1. Review the task with the students and respond to any questions. (Tasks for each grade are outlined below.) Provide reassurance and encouragement to help the students relax. Students who are relaxed will provide a much more accurate demonstration of their ability to communicate.
2. Remind students of key vocabulary and structures that will be useful.
3. Ask the students to choose a partner (in some cases you may wish to assign partners). Assign a topic, and provide 5-10 minutes for practice sessions. Encourage them to practice orally rather than trying to write out a dialogue, and point out that no notes will be permitted during their presentation.
4. Have the students present their conversation to you (or in front of a small group or the class). *Provide as much reassurance as possible, offer prompts, and respond to requests for vocabulary if they get stuck.* You may need to intervene to help them end their conversation.
5. Choose a third item and follow the same process.
6. Assign an overall grade or rating to each student using the rating scale. (You may find it easier and more accurate to videotape the conversations and evaluate them later.) You may wish to include peer evaluation.
7. Thank students for participating, and provide a brief self-assessment form. Depending upon time, you may choose to discuss the results of their performance immediately, or wait until a more convenient time.

Conversation requirements

- 2 minutes; 2-3 students
- greet and ask each other about well-being
- students exchange preferences, needs, desires about a specific topic or area (e.g., friendship, a job or career, school, travel, clothing, cars, music, entertainment.) They ask 3-4 related questions, offer reasons for their views, and check for and offer agreement or disagreement with each other. They try to show spontaneity and naturalness.
- students should include questions and comments that show they understand the other's views and reasons (e.g., *Tu veux...parce que...A mon avis,...) This could be an effective way to end the conversation.*
- no notes are permitted

Interactions spontanées : Conversation

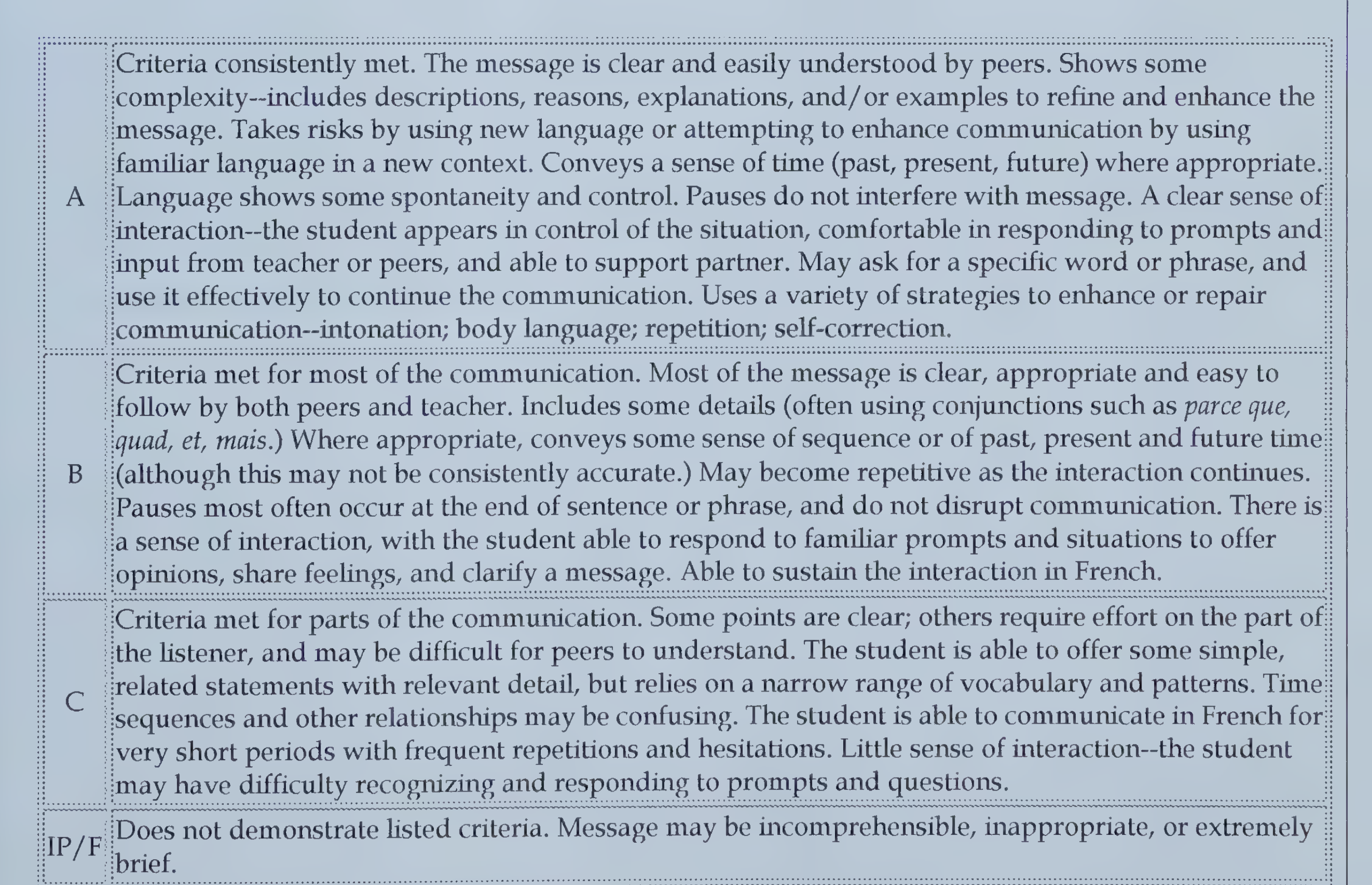
Instrument

Criteria and Rating Scale

In all cases where main points, detail, and language are mentioned, these are expected to be comprehensible.

- main points are clear
- includes relevant and appropriate detail (e.g., adjectives; directions; reasons; examples)
- uses simple, related statements and a range of useful vocabulary and expressions
- where appropriate, events or actions are ordered logically, using past, present and future time as needed
- recognizes and responds to key information from another speaker
- takes risks by using new or unfamiliar language or adapting known patterns
- sustains use of French--pauses tend to be at the end of phrases or sentences
- pronunciation of most words is accurate or approximate

Use the following rating scale to assign a grade to each student. Grades of C+ and C- can be used to show distinctions within the "C" level. You may prefer to use labels (outstanding; good; satisfactory; not demonstrated) or numbers (4,3,2,1) rather than letter grades.



A	Criteria consistently met. The message is clear and easily understood by peers. Shows some complexity--includes descriptions, reasons, explanations, and/or examples to refine and enhance the message. Takes risks by using new language or attempting to enhance communication by using familiar language in a new context. Conveys a sense of time (past, present, future) where appropriate. Language shows some spontaneity and control. Pauses do not interfere with message. A clear sense of interaction--the student appears in control of the situation, comfortable in responding to prompts and input from teacher or peers, and able to support partner. May ask for a specific word or phrase, and use it effectively to continue the communication. Uses a variety of strategies to enhance or repair communication--intonation; body language; repetition; self-correction.
B	Criteria met for most of the communication. Most of the message is clear, appropriate and easy to follow by both peers and teacher. Includes some details (often using conjunctions such as *parce que, quad, et, mais.*) Where appropriate, conveys some sense of sequence or of past, present and future time (although this may not be consistently accurate.) May become repetitive as the interaction continues. Pauses most often occur at the end of sentence or phrase, and do not disrupt communication. There is a sense of interaction, with the student able to respond to familiar prompts and situations to offer opinions, share feelings, and clarify a message. Able to sustain the interaction in French.
C	Criteria met for parts of the communication. Some points are clear; others require effort on the part of the listener, and may be difficult for peers to understand. The student is able to offer some simple, related statements with relevant detail, but relies on a narrow range of vocabulary and patterns. Time sequences and other relationships may be confusing. The student is able to communicate in French for very short periods with frequent repetitions and hesitations. Little sense of interaction--the student may have difficulty recognizing and responding to prompts and questions.
IP/F	Does not demonstrate listed criteria. Message may be incomprehensible, inappropriate, or extremely brief.

Interactions spontanées : Discussion

Description de l'instrument : Quatre élèves discutent en table ronde d'une question d'intérêt donnée par l'enseignant. Plusieurs sujets de discussion sont proposés. Ils ont dix minutes pour se préparer. La discussion dure de 6 à 10 minutes. Les discussions peuvent se faire en classe pendant que les autres élèves se préparent ou à l'extérieur de la salle de classe. Cet instrument peut fournir une évaluation sommative ou formative de la compétence communicative du locuteur.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 80 minutes (environ 10 minutes/groupe, estimé).

Variantes : Discussion dans une situation structurée par l'ACPLS (Bélanger, 1996); DÉCOM (Dicks et Rehorick, 1992) propose la même activité et plusieurs sujets de discussion.

Auteur de l'instrument : Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique (1997).

Informations techniques : Mise à l'essai sur le terrain par 23 juridictions scolaires en Colombie-Britannique.

Disponible en ligne : http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral1112/grade12.htm.

Interactions spontanées : Discussion

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*L'authenticité de l'instrument est compromise légèrement par le fait que l'enseignant donne le sujet de conversation aux élèves. Une certaine préparation est possible étant donné les dix minutes de réflexion avant le début de l'activité. Les énoncés seront surtout spontanés quand même.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*On fournit les critères et des modèles de performance pour chaque niveau de l'échelle. La discussion doit durer au moins dix minutes pour permettre aux élèves de s'exprimer adéquatement. L'enseignant doit se demander honnêtement s'il est capable d'évaluer quatre élèves à la fois (un enregistrement peut remédier à la situation).*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Demander à l'enseignant d'évaluer quatre élèves à la fois et surveiller le reste de la classe n'est pas réaliste. La tâche doit être réalisée à l'extérieur de la salle de classe. La longueur peut compromettre la validité de l'instrument pour les élèves plus avancés (ils n'ont pas le temps de démontrer leurs habiletés). C'est un instrument très prometteur tout de même à cause du temps raisonnable de l'activité et de la motivation intrinsèque d'une discussion de questions appropriées pour les jeunes de cet âge. Cet instrument est plus utile que la conversation pour mesurer la compétence discursive de l'élève : il doit être capable de prendre et de garder la parole de manière appropriée. Le site à l'Internet est une excellente ressource.*

Interactions spontanées : Discussion

Instrument

Discussions

Groups of four students participate in a short discussion (6-10 minutes). Topics are provided on task cards. Each student is expected to state his or her views, and to question and respond to others. Performance is assessed using a rating scale.

Guidelines for Examiners: Preparation

- Explain the nature of the tasks, and distribute the rating scale before the day of the test.
- Use the rating scale frequently to assess classroom activities so students become familiar with it.
- Students should also have as many opportunities as possible to practice similar activities. A list of suggestions is attached.
- Emphasize the interactive nature of the task: students are expected not only to present their own views, but also to listen carefully, ask questions, and respond to the ideas put forward by others in their group. They are expected to support and encourage others, and to rescue group members who are having difficulty communicating.
- Students should clearly understand that if their discussion is too brief (typically less than 5 minutes) or includes several English words and phrases, they cannot receive a rating of 3 or above. Review with them some of the strategies they have learned for dealing with communication difficulties they encounter.

Guidelines for Examiners: Administration

1. Schedule discussion groups of four students. You may assign students to groups or have them form their own groups. ***In exceptional circumstances***, (e.g., when participating in a group would be harmful to a student), you may choose to conduct a discussion with one student only.
2. Explain that each student is to participate by stating and supporting his or her opinions about the topic. All students are expected to participate equally. They will first, take turns briefly presenting their views, then engage in free discussion of the topic.
3. Offer the group a choice of three topic cards. The students can choose any one of the cards. At this stage, they can ask questions and request clarification in English from the examiner if needed.
4. Give the students 10 minutes to prepare for the discussion. They may speak English during this time, use a dictionary or other resources, and make notes on a small index card. They will be permitted to bring **one** index card with point form notes to the examination session. *Note: you may be testing other students while the group is preparing.*
5. Initiate and monitor the discussion as needed. Allow free discussion. Leave as much responsibility to the group as possible, intervening only in extreme circumstances (e.g., when a student is not participating or when one student dominates to the exclusion of others.) Do not reduce a student's score if you intervene to draw them into the discussion.
6. Assess each student using the rating scale. Record brief comments along with the ratings.
7. Conclude by reassuring the students, and letting them know when and how they can find out and discuss their marks.

(Tiré de Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique, 1997, Disponible : http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral1112/grade12.htm)

Interactions spontanées : Discussion

Instrument

Student Preparation and Information

Suggestions for preparing students for the discussion

- Frequently practice discussing a variety of topics in class. Practice topics are included; you may want to use topics from previous tests.
- Students should have a repertoire of generic language structures and expressions which can be used to express opinions and beliefs and support a point of view.
- Use the reading materials of your program to generate discussion situations.
- Bring in current events as topics for debates and discussion in class. Form small groups and have students debate topics such as violence in the media or gun control.
- Videotape or audiotape your students from time to time so they can review their own performances. This will also help minimize their apprehension about being recorded the day of the test.

Information for students about the discussion

You will be asked to discuss a topic with two other students and your teacher. Your group will receive a discussion card that contains a topic. You will have a couple of minutes to ask questions about the task, then you and your group will have approximately 10 minutes to prepare. During the preparation time, you should think or talk about your ideas on the topic. You may use dictionaries when you are preparing.

At the beginning of the discussion, each student should talk briefly about his or her views and opinions on the topic. Then your group will engage in free discussion. You will be able to ask each other questions; offer new opinions, arguments or reasons; and respond to others' ideas. It is important that every member of the group participates. You will be marked using the attached scale. You may be videotaped or audiotaped.

Your discussion does not have to be a debate. You can speak normally as you would in any conversation. The best way to prepare is to practice talking frequently in French about a variety of topics and situations.

Discussion Topics

- The specific topics that each group receives should be new to them.
- However, the general theme or subject area should be familiar.
- Teachers should select topics that are accessible and interesting to their students.
- Each group should be offered three topics from which to choose.

Discussion topics should reflect themes and subjects that students have been working with as part of their regular Core French 11 or 12 activities.

Interactions spontanées : Discussion

Instrument

Rating Scale: Discussion - The criteria describe the minimum performance required to receive each grade. For example, the criteria for a "6" reflect the minimum required to receive a "6"; performance even slightly below this level would receive a "5". Similarly, the criteria for "5" reflect minimum standards at that level; performance slightly lower would receive a "4".

6 **Excellent**	➢ ideas are clearly and effectively stated ➢ gives logical reasons, examples, details to support point-of-view ➢ responds to others' ideas with relevant questions or ideas ➢ interacts spontaneously; language flows easily ➢ expression, intonation help make the meaning and feelings clear ➢ uses a variety of strategies to sustain interaction (e.g., may support/rescue others) ➢ attempts complex structures and language to make meaning precise ➢ may include errors in tense or structure; these do not reduce effectiveness of communication.
5 **Very good**	➢ position/point-of-view is clear ➢ gives some relevant reasons, examples and/or explanations as support ➢ attempts to respond to others' ideas ➢ may be hesitant; uses some strategies to sustain interaction (e.g., may support others) ➢ expression, intonation are appropriate ➢ uses appropriate structures and language to convey meaning ➢ may include errors in word choice; idiom; tense; and structure, but these do not reduce the effectiveness of the communication
4 **Satisfactory**	➢ offers an understandable point-of-view ➢ provides some detail and support ➢ may not respond to others' ideas ➢ sustains some interaction; may be hesitant with frequent short pauses ➢ some appropriate expression, intonation to support meaning ➢ uses basic structures and language ➢ may include errors in word choice, idiom, tense, and structure that weaken but do not prevent communication
3 **Minimal**	➢ point-of-view may be vague; basic message is understandable by teacher but may be extremely difficult for peers ➢ little support, detail or elaboration; may repeat one statement over and over ➢ often no evidence of recognizing or responding to others' views ➢ interaction is hesitant with frequent pauses or breaks; these often extend to the point where little or no communication is taking place ➢ may use expression and intonation to support meaning in places ➢ uses simple, basic structures and language; ➢ repetitive errors in word choice, idiom, tense, and structure disrupt communication
2 **Weak**	➢ may offer an opening statement that can be partly understood by teacher ➢ little or no understandable support ➢ may speak infrequently and briefly; little or no communication is taking place; (e.g., responses may be unrelated to questions); frequent extended pauses or breaks ➢ repeats a few simple patterns and expressions; may use English words and phrases ➢ errors prevent communication
1 **not demonstrated**	➢ does not demonstrate relevant criteria. Message may be extremely brief, unintelligible, inappropriate, or include frequent use of English

Interactions spontanées : Questionnaire

Description de l'instrument : En dyades, un élève pose des questions à l'autre afin de remplir un questionnaire. L'élève qui pose les questions a deux minutes pour lire les questions et demander des précisions à l'enseignant. Cet élève ne doit pas remplir le formulaire puisque ce n'est qu'un outil d'appui pour stimuler le discours.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation, fiche anecdotique.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 120 minutes (8 minutes/dyade, estimé).

Variantes : Deux activités semblables, sur le recyclage et la pollution celles-là, se trouvent dans DÉCOM également.

Auteur de l'instrument : Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes (DÉCOM) (Dicks et Rehorick, 1992).

Informations techniques : Mise à l'essai par une équipe d'enseignants aux provinces Maritimes en 1992.

Interactions spontanées : Questionnaire

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*C'est un sujet d'actualité qui touchent les jeunes. Le fait que le questionnaire ne doit pas être rempli réduit l'authenticité de la tâche. Il faudrait insérer cette tâche dans une activité dont le questionnaire est une partie intégrale pour augmenter son authenticité. L'interaction est moins spontanée que celle des autres tâches de cette catégorie.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Excellents modèles de performance fournis. Il faut faire attention de démêler la compréhension orale et la production orale : l'évaluateur doit s'assurer que la compréhension des questions n'influence pas la production orale de l'élève.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Une activité motivante pour les jeunes malgré quelques réserves du côté de l'authenticité de la tâche. L'enseignant devrait chercher à réaliser cette tâche dans un contexte où les informations du questionnaire doivent être inscrites et utilisées ultérieurement.*

Interactions spontanées : Questionnaire

Instrument

QUESTIONNAIRE (A)
9E IMMERSION
THÈME - *ENVIRONNEMENT*
p.1 de 2

MATÉRIEL DE L'ENSEIGNANT

Situation de communication: Certain(e)s élèves étudient les habitudes et les attitudes de leurs paires face à trois sujets de l'environnement: la conservation, le recyclage et la pollution. Un(e) élève choisit un de ces sujets et, à l'aide d'un questionnaire, interviewe un(e) autre élève.

LA CONSERVATION

Tâches langagières:

1. demander/donner des renseignements factuels
2. exprimer une opinion sur la qualité d'une chose
3. demander/donner des renseignements sur un choix à faire ou déjà fait
4. demander/exprimer des relations de cause et de conséquence

QUESTIONNAIRE A	
Nom:	Prénom:
Sexe: Masculin ❑ Féminin ❑	
Âge:	Niveau scolaire:

1. Le plus souvent - un bain ou une douche?
2. Le plus efficace du point de vue de la conservation d'eau?
3. Le plus efficace du point de vue de la conservation d'énergie?
4. Autres moyens de conserver de l'eau?
5. La température de ta maison durant l'hiver?
6. La température la plus efficace?
7. Autres moyens de conserver de l'énergie?
8. Le nombre de sac à ordures chaque semaine?
9. Un bac à compost chez toi?
10. Le grand avantage d'un bac à compost?
11. D'autres moyens de réduire la quantité de déchets?

(Tiré de Dicks et Rehorick, 1992)

Interactions spontanées : Questionnaire

Instrument

QUESTIONNAIRE (A)
9E IMMERSION
THÈME - *ENVIRONNEMENT*
p.2 de 2

FEUILLE DE L'ÉLÈVE

QUESTIONNAIRE A	
Nom	Prénom
Sexe: Masculin ❑ Féminin ❑	
Âge:	Niveau scolaire

1. Le plus souvent - un bain ou une douche?
2. Le plus efficace du point de vue de la conservation d'eau?
3. Le plus efficace du point de vue de la conservation d'énergie?
4. Autres moyens de conserver de l'eau?
5. La température de ta maison durant l'hiver?
6. La température la plus efficace?
7. Autres moyens de conserver de l'énergie?
8. Le nombre de sac à ordures chaque semaine?
9. Un bac à compost chez toi?
10. Le grand avantage d'un bac à compost?
11. D'autres moyens de réduire la quantité de déchets?

Interactions spontanées : Questionnaire

Instrument

FEUILLE D'ÉVALUATION
QUESTIONNAIRE (A)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*

ÉLÈVE #1	DATE

I. LA COMMUNICATION DU MESSAGE

A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorée(s).
C = Message pas communiqué efficacement.

Tâches langagières:	A	B	C
1. *Demander de s'identifier (nom, âge, etc.).*	❑	❑	❑
2. *Demander des renseignements factuels.*	❑	❑	❑
3. *Demander des renseignements sur un choix à faire ou déjà fait.*	❑	❑	❑
4. *Demander des relations de cause et de conséquence.*	❑	❑	❑

II. ANALYSE DIAGNOSTIQUE

Articulation: prononciation; intonation; débit ____________________

____

____

Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives ____________________

____

____

Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours ____________________

____

____

III. ÉVALUATION GLOBALE
(Voir Descriptions des Niveaux) **A** ❑ **B** ❑ **C** ❑

Interactions spontanées : Questionnaire

Instrument

FEUILLE D'ÉVALUATION
QUESTIONNAIRE (A)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*

ÉLÈVE #2	DATE

I. LA COMMUNICATION DU MESSAGE

A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorée(s).
C = Message pas communiqué efficacement.

Tâches langagières:	A	B	C
1. *S'identifier (nom, âge,etc.).*	❑	❑	❑
2. *Donner des renseignements factuels.*	❑	❑	❑
3. *Donner des renseignements sur un choix à faire ou déjà fait.*	❑	❑	❑
4. *Exprimer des relations de cause et de conséquence.*	❑	❑	❑

II. ANALYSE DIAGNOSTIQUE

Articulation: prononciation; intonation; débit ______________________

____

____

Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives ______________________

____

____

Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours ______________________

____

____

III. ÉVALUATION GLOBALE **A** ❑ **B** ❑ **C** ❑
(Voir Descriptions des Niveaux)

Interactions spontanées : Questionnaire

Instrument

DESCRIPTIONS DES NIVEAUX - ÉVALUATION GLOBALE

NIVEAU A: L'apprenant est presque toujours capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime presque toujours avec un niveau de précision grammaticale supérieur. La prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend presque toujours sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont presque toujours utilisées efficacement. Ses énoncés sont presque toujours compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est très logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont utilisés correctement et systématiquement.

NIVEAU B: L'apprenant est souvent capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime souvent avec un niveau de précision grammaticale moyen. En général, la prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend souvent sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont souvent utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est souvent logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont souvent utilisés correctement.

NIVEAU C: L'apprenant est souvent incapable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles. Il/Elle s'exprime souvent avec très peu de précision grammaticale. La prononciation, l'intonation et le débit entravent souvent la communication. L'apprenant ne comprend pas beaucoup et a souvent besoin de reformulations et de répétitions. Les stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont rarement utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent incompréhensibles, incomplets, et ne s'intègrent pas naturellement dans la conversation. Le discours est souvent illogique et incohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont rarement utilisés correctement.

Interactions spontanées : Réseau électronique

Description de l'instrument : Individuellement un élève bavarde avec un jeune sur réseau électronique. Il fait imprimer la conversation.

Compétences communicatives visées : discursive, stratégique.

Consignation des données : Aucune évaluation par l'enseignant suggérée.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 90 à 150 minutes ; 3 à 5 minutes par élève.

Auteur de l'instrument : Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (Bélanger, 1996).

Informations techniques : Mise à l'essai par l'ACPLS.

Interactions spontanées : Réseau électronique

Critique

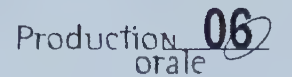
Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Une excellente idée très motivante pour les jeunes. On n'indique pas si on bavarde ou si on échange des courriels. Si ce sont des courriels, les énoncés seront moins spontanés.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Il faut évaluer surtout la compétence discursive, stratégique et sociolinguistique. Certains aspects de la grammaire sont possibles également. Aucun critère d'évaluation fourni. Autoévaluation et conférence seulement.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	*L'enseignant sera obligé de regarder un imprimé de l'échange. On ne peut pas s'imaginer une situation où il peut observer directement l'échange de chaque élève avec son partenaire pour des raisons logistiques.*
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Excellente tâche. L'élève pourrait avoir de la difficulté à trouver un jeune avec qui communiquer. Le mode de l'échange doit être clarifiée ; les critères d'évaluation ne seraient pas pareils pour les différents modes. L'enseignant doit développer les critères d'évaluation et une feuille de consignation des données. La tâche est motivante et pertinente pour les jeunes.*

Interactions spontanées : Réseau électronique

Instrument

Converser spontanément sur réseau électronique



Résultats d'apprentissage visés

Communication Produire et comprendre une série d'idées liées spontanément

Stratégies Utiliser des stratégies qui facilitent l'apprentissage telles que :
- s'interroger sur la qualité de la communication
- se donner des occasions d'utiliser le français en dehors de la classe

Tâche proposée

Individuellement, les élèves communiquent avec un(e) jeune sur le réseau électronique dans le but d'échanger des renseignements.

Démarche d'évaluation

- L'élève remplit la ***fiche d'autoévaluation*** au fur et à mesure qu'il exécute la tâche.
- On discute ensuite des points forts de la conversation et des difficultés rencontrées avec lui.
- On peut proposer à l'élève une autre activité du même type pour l'aider à améliorer son habileté à communiquer.

(Tiré de Bélanger, 1996, p. 38)

Débat

Débat : L'actualité

Description de l'instrument : En groupes de quatre, les élèves préparent un débat sur un sujet inspiré par l'actualité. En équipes de deux les élèves préparent leurs arguments pour ou contre à partir de recherche faite en classe. Le format du débat, des sites utiles à l'Internet et des expressions utiles sont fournis. Le débat peut être enregistré pour faciliter l'évaluation.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique, sociolinguistique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 70 à 100 minutes pour les débats ; chaque débat dure de 10 à 12 minutes. Deux à trois semaines de préparation.

Auteur de l'instrument : Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (Bélanger, 1999).

Informations techniques : Mise à l'essai par l'ACPLS.

Débat : L'actualité

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Excellente tâche très motivante pour les jeunes. Toutes les caractéristiques d'une tâche authentique sont présentes.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés	✓	
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

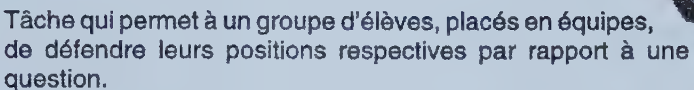
Commentaires généraux : *Excellente tâche. Haut niveau de motivation ; toutes les compétences communicatives sont mises à l'épreuve. L'activité est facilement adaptée à différents contextes. Très efficace à administrer.*

Débat : L'actualité

Instrument



Faire un débat



Tâche qui permet à un groupe d'élèves, placés en équipes, de défendre leurs positions respectives par rapport à une question.

Activités	Avantages pédagogiques
1) Les élèves consultent des sources d'information authentiques en vue de préparer leur argumentation.	Améliorer la capacité des élèves de distinguer entre l'information pertinente et non pertinente
2) Les élèves discutent en vue de préparer leur argumentation.	Développer leur capacité d'organiser l'information
3) Les élèves font le débat.	Augmenter leur capacité de formuler des opinions et de les faire valoir auprès des autres participants
	Élargir les compétences en français, langue seconde en compréhension écrite, en compréhension et en production orale

Durée suggérée : deux à trois semaines

(Tiré de Bélanger, 1999, pp. 35 - 38, 45 - 46)

Débat : L'actualité

Instrument

Champ d'expérience : LE MONDE EN MOUVEMENT

Sujet développé : L'actualité : les problèmes du monde moderne

Tâche

Par groupe de quatre, les élèves préparent un débat. Voici quelques sujets inspirés par l'actualité :

1) L'école idéale existe-t-elle ?
2) La série de films STAR WARS : cinéma ou objet de consommation ?
3) Doit-on légaliser certaines drogues ?
4) La technologie à l'école : aide ou nuisance ?
5) Peut-on utiliser librement les animaux pour faire des tests en laboratoire ?
6) L'euthanasie : faut-il laisser mourir ou obliger à vivre de force ?
7) Le Canada devrait-il ajouter une troisième langue officielle, comme l'espagnol ou une langue autochtone ?
8) Les médias d'information influencent-ils positivement la population ?
9) La publicité influence-t-elle notre conception de la beauté ?
10) L'âge légal pour consommer de l'alcool devrait-il être 21 ans ?

Deux membres sont en faveur de la question posée, deux sont contre celle-ci.

Résultats d'apprentissage visés

Communication — Exprimer et justifier son opinion

Langue — Utiliser
- des expressions appropriées
- des phrases simples et complexes
- les temps appropriés
- une intonation, un débit et une prononciation appropriés

Stratégies
- Utiliser des sources d'information authentiques
- Maintenir le contact visuel avec l'auditoire
- Parler avec assurance
- Parler assez fort pour être entendu

Instruments d'évaluation

Une grille d'accompagnement pour les élèves
Une fiche d'observation pour l'enseignant(e)
Une grille d'évaluation par les pairs
Une grille d'appréciation pour l'enseignant(e)

Débat : L'actualité

Instrument

Examiner soigneusement le matériel proposé.

On fait un choix parmi les activités suggérées et les instruments d'évaluation correspondants. On adapte le matériel choisi en fonction des apprentissages de ses élèves.

Démarche d'évaluation

◊ En groupes de quatre, les élèves ont à préparer un débat. On détermine la longueur et le thème qui fera l'objet du débat en fonction des habiletés langagières de ses élèves. La ***grille d'accompagnement*** vise à assurer la compréhension que les élèves peuvent avoir de la tâche à exécuter. Après avoir discuté des exigences de la tâche, on remet une copie de la grille à chaque groupe d'élèves ou on la reproduit sous forme d'affiche ou sur acétate.

◊ En équipes de deux, les élèves préparent leurs arguments, en accord ou en désaccord avec la question à l'aide de la ***fiche d'arguments*** appropriée.

◊ On utilise la ***fiche d'observation*** deux fois pendant la préparation du débat. Elle sert à observer les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves.

◊ Chaque débat peut être évalué par quelques pairs à l'aide de la ***grille d'évaluation par un pair***.

◊ On évalue l'argumentation **d'une équipe** à la fois à l'aide de la ***grille d'appréciation***. On peut enregistrer le débat sur vidéocassette pour aider le processus d'évaluation.

◊ Après avoir pris connaissance de la qualité de leur débat, les élèves du groupe font un retour réflexif sur leur pratique de communication à l'aide de la ***fiche de coévaluation***.

Documents authentiques utiles

◊ Des articles
◊ Sites Web pour la recherche:

1. Francité : www.i3d.qc.ca
2. Yahoo : www.yahoo.fr
3. Rescol : www.rescol.ca
4. TV5 : www.tv5.ca
5. Branchez-vous : www.branchez-vous.com
6. Gouvernement : http://canada.qc.ca
7. Débat : http://www.momes.net/forum/forum/html

Quotidiens

1. La Presse : www.lapresse.com
2. Le Devoir : www.ledevoir.com
3. L'Actualité : www.lactualité.com

Débat : L'actualité

Instrument

Format proposé pour le débat

Chaque groupe de 4 élèves comprend :

2 équipes de 2 débatteurs

1re équipe :	Accord	Débatteur A Débatteur B
2e équipe :	Désaccord	Débatteur C Débatteur D

Chaque débatteur doit exprimer son point de vue.

Un discours : entre 1 et 2 minutes

Chaque débatteur doit donner une réplique (objection) à l'équipe adverse.

Une réplique : moins d'une minute

Chaque débatteur doit s'occuper d'une réplique (objection) qui provient de l'équipe adverse.

Développement du débat

Durée : 10 à 12 minutes par débat

Débatteurs :	A (Accord)	Discours de 1 à 2 minutes
	C (Désaccord)	Discours de 1 à 2 minutes
	B (Accord)	Discours de 1 à 2 minutes
	D (Désaccord)	Discours de 1 à 2 minutes
Débatteurs :	A (Accord)	Réplique de 30 secondes à une minute
	C (Désaccord)	Réplique de 30 secondes à une minute
	B (Accord)	Réplique de 30 secondes à une minute
	D (Désaccord)	Réplique de 30 secondes à une minute

Animation : L'enseignante ou l'enseignant assigne les tours de parole.

Prolongement : Il est possible de laisser l'auditoire poser quelques questions à une équipe ou à une personne précise après le débat.

Débat : L'actualité

Instrument

GRILLE D'APPRÉCIATION

Activité : Faire un débat

Équipe : . . . .   Date : . . . .

Noms des débatteurs : . . . .

. . . .

Communication

Message complet

Une opinion				☐
Quatre arguments	☐	☐	☐	☐
Des exemples pour chaque argument	☐	☐	☐	☐

Excellent	Tous les éléments sont présents	☐
Bon	7 à 8 éléments sont présents	☐
Satisfaisant	6 éléments sont présents	☐
Insatisfaisant	5 éléments ou moins sont présents	☐

Message convaincant

L'opinion défendue est claire	☐
Les arguments sont pertinents	☐
Les exemples sont pertinents	☐
L'argumentation suit un ordre logique	☐
On peut croire à leur argumentation	☐

Excellent	Tous les éléments sont présents	☐
Bon	4 éléments sont présents	☐
Satisfaisant	3 éléments sont présents	☐
Insatisfaisant	Moins de 3 éléments sont présents	☐

Débat : L'actualité

Instrument

Langue

Précision

Au moins 4 expressions justes provenant de la liste ☐
Une syntaxe adéquate ☐
Les temps de verbes appropriés ☐

Excellente	Tous les éléments sont présents, il y a peu d'erreurs	☐
Bonne	Presque tous les éléments sont présents, les erreurs sont mineures	☐
Satisfaisante	2 éléments sont présents, les erreurs sont généralement mineures	☐
Insatisfaisante	Les erreurs nuisent à la compréhension du débat	☐

Élocution

Une prononciation appropriée ☐
Une intonation appropriée ☐
Un débit approprié ☐

Excellente	3 éléments sont présents	☐
Satisfaisante	2 éléments sont présents	☐
Insatisfaisante	1 seul élément est présent	☐

Utilisation de stratégies

Parler assez fort ☐
Maintenir le contact visuel ☐
Parler avec assurance ☐

Excellente	3 éléments sont présents	☐
Satisfaisante	2 éléments sont présents	☐
Insatisfaisante	1 seul élément est présent	☐

Commentaires

....

....

Présentations orales

Présentation orale : Voyage

Description de l'instrument : En groupes de trois, les élèves présentent un itinéraire de voyage dans une région francophone afin de les motiver à rendre visite à la région tout en les informant de la culture et de l'histoire de l'endroit.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 40 à 60 minutes (4 à 6 minutes/groupe), quatre semaines de préparation.

Auteur de l'instrument : Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (Bélanger, 1999).

Informations techniques : Mise à l'essai par l'ACPLS.

Présentation orale : Voyage

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Les élèves en immersion sont souvent appelés à présenter devant la classe. La présentation orale n'est pas aimée par tous les élèves. La motivation peut être réduite à cause de ces deux raisons-là. Présenter des informations devant un groupe est quand même une habileté importante à raffiner puisque l'on doit s'en servir souvent à l'école, au travail et ailleurs.*
	Motivante		
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés		
	Énoncés préparés	✓	
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	
Commentaires généraux : *La force de cet instrument est la démarche de préparation de la présentation orale. Les élèves suivent plusieurs étapes avant d'évoluer devant la classe ce qui garantit un produit de qualité pour les élèves qui écoutent les présentations. Les documents qui décrivent ces étapes sont disponibles dans la source ci-bas mentionnée.*			

Donner un exposé



Tâche qui permet à un élève ou à groupe d'élèves de faire une présentation formelle sur un sujet donné dans le but d'informer un groupe cible.

Activités

1) Les élèves font des recherches pour trouver de l'information sur un sujet donné.

2) Les élèves organisent les renseignements trouvés sous forme de rapport de recherche.

3) Les élèves font leur présentation en utilisant les ressources technologiques disponibles.

Avantages pédagogiques

Augmenter la capacité des élèves de traiter et d'organiser de l'information

Exploiter leur capacité d'utiliser les ressources technologiques

Élargir les compétences en français, langue seconde surtout la production orale et écrite

Durée suggérée : trois à quatre semaines

(Tiré de Bélanger, 1999, pp. 136 – 138, 145 – 146)

Présentation orale : Voyage

Instrument

Champ d'expérience : LES VOYAGES ET LES EXCURSIONS

Sujets développés : **Planification de voyages**
Expériences de voyages
Connaissance des lieux à visiter

Tâche

Par groupes de trois, les élèves présentent un exposé sur un itinéraire dans une région francophone dans le but d'informer les auditeurs et de leur donner l'envie de visiter cette région en les informant de la culture et de l'histoire de leur destination.

Résultats d'apprentissage visés

Communication Informer les auditeurs sur un lieu de voyage
Les convaincre de la valeur d'une visite à ce lieu

Langue Utiliser un vocabulaire approprié au voyage
les temps des verbes appropriés
des mots liens pour donner une unité de style à la présentation

Culture Relever des faits culturels du lieu choisi pour la présentation

Stratégies Utiliser une variété de ressources pour la recherche
Prendre des notes
Grouper les renseignements
Planifier
Utiliser le processus de la rédaction
Produire des illustrations et autres aides audiovisuelles pour renforcer le contenu de l'exposé

Instruments d'évaluation

Deux grilles d'accompagnement pour le groupe
Un plan d'entretien pour deux élèves
Une grille d'appréciation pour l'enseignant(e)
Une grille d'évaluation par un pair
Une grille de coévaluation
Une grille d'appréciation pour l'enseignant(e)

Présentation orale : Voyage

Instrument

Examiner soigneusement le matériel proposé.

On fait un choix parmi les activités suggérées et les instruments d'évaluation correspondants. On adapte le matériel choisi en fonction des apprentissages de ses élèves.

Démarche d'évaluation

◊ En groupes de trois, les élèves ont à présenter un exposé oral. La ***grille d'accompagnement*** vise à assurer la compréhension que les élèves peuvent avoir de la tâche à exécuter. Après avoir discuté des exigences de la tâche, on remet une copie de la grille aux élèves ou on la reproduit sous forme d'affiche ou sur acétate.

◊ Pour se préparer, chaque membre du groupe doit rédiger un rapport de recherche portant sur un des aspects de l'exposé. La deuxième ***grille d'accompagnement*** vise à assurer une bonne compréhension de cette activité.

◊ Après avoir rédigé une première version du rapport de recherche, chaque élève choisit un(e) partenaire à qui il fait lire sa production. La/le partenaire remplit un ***plan d'entretien**** en vue d'offrir à l'élève une rétroaction utile. La rétroaction amène l'élève à prendre des décisions quant aux modifications à apporter à sa production définitive.

◊ Chaque rapport peut être évalué à l'aide de la ***grille d'appréciation***.

◊ Ensuite, les élèves présentent leur exposé oral au groupe-classe. On évalue chaque exposé à l'aide de la ***grille d'appréciation***. On établit un barème numérique si besoin est. Pour que l'évaluation soit congruente avec les objectifs d'apprentissage du communicatif/expérientiel, le barème doit mettre l'accent sur la communication plutôt que sur les connaissances linguistiques.

◊ Chaque exposé peut aussi être évalué par un ou deux élèves de la classe avec la ***grille d'évaluation par un pair.***

* plan d'entretien : peer-conferencing sheet

Documents authentiques utiles

◊ Ressources de recherche, imprimées et non imprimées

Présentation orale : Voyage

Instrument

GRILLE D'APPRÉCIATION

Activité : Donner un exposé

Noms : ______________________ ______________________

Date : ______________________ **Sujet :** ______________________

Communication		
Excellente	Sujet présenté de façon claire et précise Renseignements suffisants Organisation évidente dans la suite des renseignements	❑
Bonne	Sujet présenté de façon claire Renseignements précis pour la plupart Organisation assez évidente dans la suite des renseignements	❑
Satisfaisante	Sujet présenté de façon assez claire Renseignements plus ou moins satisfaisants sur le sujet Renseignements qui manquent parfois de précision Organisation minimale	❑
Insatisfaisante	Sujet présenté de façon peu claire Renseignements insatisfaisants Manque de pertinence des renseignements Manque d'organisation	❑

Langue		
Excellente	Vocabulaire et structures de phrases convenables, intonation, prononciation et débit corrects	❑
Bonne	Vocabulaire et structures de phrases le plus souvent convenables, intonation, prononciation et débit le plus souvent corrects	❑
Satisfaisante	Vocabulaire et structures de phrases assez convenables, intonation, prononciation et débit assez souvent corrects	❑
Insatisfaisante	Erreurs langagières fréquentes, erreurs fréquentes d'intonation, de prononciation et de débit	❑

Présentation orale : Voyage

Instrument

Utilisation de stratégies

Excellente	Exposé donné avec un souci évident d'intéresser l'auditoire Aides visuelles et(ou) auditives de grande qualité Aides utilisées efficacement	❑
Bonne	Exposé donné avec un souci d'intéresser l'auditoire Aides visuelles et(ou) auditives bien conçues et utilisées	❑
Satisfaisante	Exposé donné adéquatement avec un souci d'être compris Aides visuelles et(ou) auditives plus ou moins satisfaisantes	❑
Insatisfaisante	Peu de souci de la compréhension de l'auditoire Aides de peu de valeur	❑

Utilisation de stratégies
Utilisation des ressources technologiques

Excellente	Utilisation efficace de plus de 2 ressources technologiques	❑
Bonne	Utilisation efficace de 2 ressources technologiques	❑
Satisfaisante	Utilisation efficace d'une ressource technologique	❑
Insatisfaisante	Aucune utilisation des nouvelles technologies	❑

Commentaires ....

....

....

Présentation orale : In-class, For-class Oral Quiz

Description de l'instrument : Un groupe d'élèves présente un défilé de mode à la classe. Chaque élève est responsable d'une dizaine de phrases. D'autres situations de communication suggérées sont : présente un conte de fée, émission de télévision. Une note pour tous les membres du groupe.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 45 minutes de préparation, 45 minutes de présentation (5 minutes/ groupe, 7 ou 8 groupes).

Auteur de l'instrument : Pennylyn Dykstra-Pruim (1997).

Informations techniques : Pas indiquées.

Présentation orale : In-class, For-class Oral Quiz

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle		*Présenter un défilé de mode a un élément ludique qui est motivant pour les élèves. La mode est un sujet d'intérêt pour les élèves au niveau secondaire.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés		
	Énoncés préparés	✓	
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure ce qu'il est censé mesurer.	✓	*Modèles de performance fournis. Les descriptions des modèles de performance précisent clairement les critères d'évaluation (nombre de fautes).* *L'évaluation d'un membre plus faible du groupe ne sera pas valide. Le travail en groupe devient un critère plus important que la compétence communicative.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Il s'agit d'une présentation orale conventionnelle. La qualité des présentations doit être élevée pour rendre l'activité valable aux autres élèves. On ne donne pas d'informations sur comment aider les élèves à produire quelque chose de qualité. Malgré ces réserves l'activité est intéressante pour les élèves; l'échelle d'appréciation ne laisse pas de place à l'ambiguïté.*

Présentation orale : In-class, For-class Oral Quiz

Instrument

Appendix H: Grading Sheet for the In-class, For-class Quiz

Namen: ______________________

Gesamtnote für die Gruppe (*Final grade for the group*) ____/25

		A. Grammatik/Struktur (*Grammar/structure*)	____/10
10–9.5	A	Very good grammar and use of learned structures with 0–4 avoidable errors.	
9–8.5	A-/B	Good grammar and use of learned structures with 5–8 avoidable errors.	
8–7.5	B-/C	Fair grammar and use of learned structures with 9–12 avoidable errors.	
7–6.5	C-/D	Fair to poor grammar and use of learned structures with 13–17 errors.	
6–5.5	D-/F	Poor grammar and use of learned structures with 18+ avoidable errors.	
		B. Wortschatz (*Vocabulary*)	____/10
10–9.5	A	Very good range and use of learned vocabulary with 0–3 avoidable errors.	
9–8.5	A-/B	Good range and use of learned vocab with 4–7 avoidable errors.	
8–7.5	B-/C	Fair range and use of learned vocab with 8–11 avoidable errors.	
7–6.5	C-/D	Fair to poor range and use of learned vocab with 12–15 avoidable errors.	
6–0	D-/F	Poor range and use of learned vocab with 16+ avoidable errors.	
		C. Länge/Mitarbeit (*Length/working together*)	____/3
3		at least 8–10 sentences per person	
2		one or more persons said only 5–7 sentences	
1		one or more persons said only 1–4 sentences	
0		one or more persons said nothing	
		D. Kreativität (*creativity*)	____/2
3		"A+" for creativity	
2		obvious effort made to be creative in presentation, good use of vocabulary, and/or dialog among group members	
1		some effort made to be creative	
0		no apparent significant effort made to be creative, group did the minimum	

(Tiré de Dykstra-Pruim, 1997, pp. 28 – 29)

Entrevues

Entrevue : Oral Proficiency Interview (OPI)

Description de l'instrument : L'évaluateur pose des questions au locuteur (l'élève) pour déterminer globalement son niveau de compétence : débutant, intermédiaire, avancé ou supérieur. Les sujets de discussion sont déterminés en partie par l'évaluateur et en partie par les réponses du locuteur (la discussion coule naturellement). L'entrevue est enregistrée. L'évaluateur juge le niveau du locuteur pendant l'entrevue et après avoir écouté l'enregistrement de l'entrevue. Les entrevues se font á l'extérieur de la salle de classe. Cet instrument fournit une évaluation sommative de la compétence communicative du locuteur.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique, sociolinguistique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 30 heures (l'entrevue dure de 10 à 30 minutes par élève; l'évaluateur doit écouter l'enregistrement après).

Auteur de l'instrument : American Council on the Teaching of Foreign Languages, (ACTFL).

Informations techniques : Validité et fidélité décrites par Clark (1975).

Entrevue : Oral Proficiency Interview (OPI)

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Un des meilleurs instruments pour déterminer le niveau de compétence communicative si le temps n'est pas un facteur.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	*Le temps nécessaire pour administrer la tâche annule toute possibilité d'utiliser cet instrument en salle de classe. Le prix est prohibitif : 115$US/élève pour une évaluation officielle de l'ACTFL.*
	Rapide		
	Peu cher		

Commentaires généraux : *Ce format de l'entrevue orale n'est pas recommandé. Le temps requis pour l'administrer est prohibitif. Un format semblable qui exige moins de temps serait utile (voir COCI). Plus utile encore serait l'entraînement des enseignants pour qu'ils puissent utiliser l'échelle d'appréciation de l'ACTFL (ou une variante) dans d'autres activités d'évaluation.*

Entrevue : Oral Proficiency Interview (OPI)

Échelle d'appréciation de l'ACTFL

ACTFL guidelines: Speaking – Superior

Distinguising characteristics: The Superior level is characterized by the speaker's ability to: participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social, professional, and abstract topics support opinions and hypothesize using native-like discourse strategies.

Description: Able to speak the language with sufficient accuracy to participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social, professional, and abstract topics. Can discuss special fields of competence and interest with ease. Can support opinions and hypothesize, but may not be able to tailor language to audience or discuss in depth highly abstract or unfamiliar topics. Usually the Superior level speaker is only partially familiar with regional or other dialectical variants. The Superior level speaker commands a wide variety of interactive strategies and shows good awareness of discourse strategies. The latter involves the ability to distinguish main ideas from supporting information through syntactic, lexical, and suprasegmental features (pitch, stress, intonation). Sporadic errors may occur, particularly in low-frequency structures and some complex high-frequency structures more common to formal writing, but no patterns of error are evident. Errors do not disturb the native speaker or interfere with communication.

(Tiré de American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2000, Disponible : http://departments.bloomu.edu/langcult/actfl.html)

Entrevue : Oral Proficiency Interview (OPI)

Échelle d'appréciation de l'ACTFL

ACTFL guidelines: Speaking – Advanced

General Description: The Advanced level is characterized by the speaker's ability to: converse in a clearly participatory fashion initiate, sustain, and bring to closure a wide variety of communicative tasks, including those that require an increased ability to convey meaning with diverse language strategies due to a complication or an unforeseen turn of events satisfy the requirements of school and work situations, and narrate and describe with paragraph-length connected discourse.

Advanced

Able to satisfy the requirements of everyday situations and routine school and work requirements. Can handle with confidence but not with facility complicated tasks and social situations, such as elaborating, complaining, and apologizing. Can narrate and describe with some details, linking sentences together smoothly. Can communicate facts and talk casually about topics of current public and personal interest, using general vocabulary. Shortcomings can often be smoothed over by communicative strategies, such as pause fillers, stalling devices, and different rates of speech. Circumlocution which arises from vocabulary or syntactic limitations very often is quite successful, though some groping for words may still be evident. The Advanced-level speaker can be understood without difficulty by native interlocutors.

Advanced Plus

Able to satisfy the requirements of a broad variety of everyday, school, and work situations. Can discuss concrete topics relating to particular interests and special fields of competence. There is emerging evidence of ability to support opinions, explain in detail, and hypothesize. The Advanced-Plus speaker often shows a well-developed ability to compensate for an imperfect grasp of some forms with confident use of communicative strategies, such as paraphrasing and circumlocution. Differentiated vocabulary and intonation are effectively used to communicate fine shades of meaning. The Advanced-Plus speaker often shows remarkable fluency and ease of speech, but under the demands of Superior-level complex tasks, language may break down or prove inadequate.

Entrevue : Oral Proficiency Interview (OPI)

Échelle d'appréciation de l'ACTFL

ACTFL guidelines: Speaking – Intermediate

General Description: The Intermediate level is characterized by the speaker's ability to: create with the language by combining and recombining learned elements, though primarily in a reactive mode initiate, minimally sustain, and close in a simple way basic communicative tasks ask and answer questions.

Intermediate-Low

Able to handle successfully a limited number of interactive, task-oriented, and social situations. Can ask and answer questions, initiate and respond to simple statements, and maintain face-to-face conversation, although in a highly restricted manner and with much linguistic inaccuracy. Within these limitations, can perform such tasks as introducing self, ordering a meal, asking directions, and making purchases. Vocabulary is adequate to express only the most elementary needs. Strong interference from native language may occur. Misunderstandings frequently arise, but with repetition, the Intermediate-Low speaker can generally be understood by sympathetic interlocutors.

Intermediate-Mid

Able to handle successfully a variety of uncomplicated, basic, and communicative tasks and social situations. Can talk simply about self and family members. Can ask and answer questions and participate in simple conversations on topics beyond the most immediate needs; e.g., personal history and leisure time activities. Utterance length increases slightly, but speech may continue to be characterized by frequent long pauses, since the smooth incorporation of even basic conversational strategies is often hindered as the speaker struggles to create appropriate language forms. Pronunciation may continue to be strongly influenced by first language and fluency may still be strained. Although misunderstandings still arise, the Intermediate-Mid speaker can generally be understood by sympathetic interlocutors.

Intermediate-High

Able to handle successfully most uncomplicated communicative tasks and social situations. Can initiate, sustain, and close a general conversation with a number of strategies appropriate to a range of circumstances and topics, but errors are evident. Limited vocabulary still necessitates hesitation and may bring about slightly unexpected circumlocution. There is emerging evidence of connected discourse, particularly for simple narration and/or description. The Intermediate-High speaker can generally be understood even by interlocutors not accustomed to dealing with speakers at this level, but repetition may still be required.

Entrevue : Oral Proficiency Interview (OPI)

Échelle d'appréciation de l'ACTFL

ACTFL guidelines: Speaking – Novice

General Description: The Novice level is characterized by the ability to communicate minimally with learned material.

Novice-Low

Oral production consists of isolated words and perhaps a few high-frequency phrases. Essentially no functional communicative ability.

Novice-Mid

Oral production continues to consist of isolated words and learned phrases within very predictable areas of need, although quantity is increased. Vocabulary is sufficient only for handling simple, elementary needs and expressing basic courtesies. Utterances rarely consist of more than two or three words and show frequent long pauses and repetition of interlocutor's words. Speaker may have some difficulty producing even the simplest utterances. Some Novice-Mid speakers will be understood only with great difficulty.

Novice-High

Able to satisfy partially the requirements of basic communicative exchanges by relying heavily on learned utterances but occasionally expanding these through simple recombinations of their elements. Can ask questions or make statements involving learned material. Shows signs of spontaneity although this falls short of real autonomy of expression. Speech continues to consist of learned utterances rather than of personalized, situationally adapted ones. Vocabulary centers on areas such as basic objects, places, and most common kinship terms. Pronunciation may still be strongly influenced by first language. Errors are frequent and, in spite of repetition, some Novice-High speakers will have difficulty being understood even by sympathetic interlocutors.

Entrevue : Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI)

Description de l'instrument : Un intervieweur pose des questions au locuteur (l'élève). Le sujet des questions est prédéterminé : description d'une image, discussion de questions d'ordre général, jeux de rôle, etc. Les réponses sont enregistrées et l'enregistrement envoyé à un évaluateur qui utilisent les critères de performance développés par l'ACTFL. Les entrevues se font á l'extérieur de la salle de classe. Cet instrument fournit une évaluation sommative de la compétence communicative du locuteur.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, sociolinguistique, stratégique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation (de l'ACTFL).

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 22,5 heures (environ 45 minutes par locuteur).

Auteur de l'instrument : Center for Applied Linguistics (CAL).

Informations techniques : Validité et fidélité décrites par Stansfield et Kenyon (1992).

Entrevue : Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI)

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Un des meilleurs instruments pour déterminer le niveau de compétence communicative si le temps n'est pas un facteur.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	*Le temps nécessaire pour administrer la tâche annule toute possibilité d'utiliser cet instrument en salle de classe. L'enregistrement des réponses des élèves peut être pratique dans une école équipée d'un laboratoire de langues secondes. Le prix est prohibitif : 115$US/élève pour une évaluation officielle du CAL..*
	Rapide		
	Peu cher		

Commentaires généraux : *Ce format de l'entrevue orale n'est pas recommandé. Le temps requis pour l'administrer est prohibitif. Un format semblable qui exige moins de temps serait utile (voir COCI). Plus utile encore serait l'entraînement des enseignants pour qu'ils puissent utiliser l'échelle d'appréciation de l'ACTFL (ou une variante) dans d'autres activités d'évaluation. L'avantage de cet instrument sur l'OPI est le* Rater Training Kit *qui permettrait aux enseignants de s'entraîner à utiliser l'échelle de l'ACTFL et cet instrument correctement.*

Entrevue : Classroom Oral Competency Interview (COCI)

Description de l'instrument : L'évaluateur pose des questions à l'élève pour déterminer globalement son niveau de compétence : *formulaic language, created language* et *planned language*. Les sujets de discussion sont déterminés en partie par l'évaluateur et en partie par les réponses du locuteur (la discussion coule naturellement). L'évaluateur se sert de jeux de rôle, d'images ou de questions au besoin pour motiver l'élève à parler. L'entrevue est enregistrée. Les entrevues se font á l'extérieur de la salle de classe. Cet instrument fournit une évaluation sommative de la compétence communicative du locuteur.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 150 minutes (5 minutes/élève).

Auteur de l'instrument : California Foreign Language Project (1993).

Informations techniques : Mise à l'essai par un groupe d'enseignants en Californie de 1991 à 1993.

Entrevue : Classroom Oral Competency Interview (COCI)

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Les jeux de rôles, images et questions proposés dans le manuel de l'enseignant sont intéressants.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Les seuils de performance sont décrits en grand détail.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	*Sa force est sa rapidité comparée à l'OPI et à la SOPI.*
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *C'est un format d'entrevue très prometteur comparé à l'OPI et au SOPI. Le temps pour l'administrer est raisonnable. C'est réaliste de croire que l'on peut l'administrer à l'extérieur de la salle de classe. Les documents qui font partie de l'instrument décrivent en détail les seuils de performance attendus et fournissent de nombreux jeux de rôle, images à décrire et questions. Une cassette d'échantillons de discours en français est fournie. L'enseignant peut suivre un cours d'entraînement de deux jours pour maîtriser l'emploi de l'instrument.*

Entrevue : Classroom Oral Competency Interview (COCI)

Instrument

ORGANIZATION OF THE COCI

The COCI is divided into four sections:

* The Warm-Up
* Initial Dialoguing
* Probing & Validation
  Branch 1: Additional questions (with or without role plays)
  Branch 2: Additional questions (with or without role plays)*with visuals* from picture portfolio
* Wind-Down

Warm-Up

The interviewer begins with language familiar to the student in order to put him/her at ease, e.g. personal information, daily activities, favorite pastimes. (30 - 40 seconds)

Initial Dialoguing

The interviewer selects questions from the list of questions suggested for Range 2, (with or without visuals) to make a preliminary assessment of the student's performance. Based on that assessment, the interviewer selects or creates questions at a higher or lower range, as appropriate. (2 minutes)

Probing & Validation

Branch 1: Additional questions with or without role plays

and/or

Branch 2: Additional questions with or without role plays, using visuals from the picture portfolio

The interviewer confirms the preliminary assessment being sure to probe for the student's highest level of performance. (2 -3 minutes)

Wind-Down

After validating the student's performance, the interviewer brings the student back to the language level at which s(he) feels most comfortable. (30 seconds)

Note: An interview administered to a student who appears to be in the Planned Range will take longer than the projected 5 to 7 minutes for Created and Formulaic Ranges.

(Tiré de California Foreign Language Project, 1993, pp. 2 – 3)

Entrevue : Classroom Oral Competency Interview (COCI)

Instrument

DESCRIPTION OF RANGES

	RANGE I -- FORMULAIC	RANGE II -- CREATED	RANGE III -- PLANNED
HIGH	*Language Sample:* Lists of words and formulaic expressions are recombined to address informal/ transactional tasks related to self and the immediate environment. Some creativity is in evidence. *Acceptability:* Quantity of formulaic language increasing, of created language small/ Quality of formulaic language-intelligible if rehearsed, of created language difficult to understand.	*Language sample:* Many sentence types are in evidence. Ideas begin to flow across sentences (Planned language) permitting concrete/factual tasks related to the external environment to be addressed. *Acceptability:* Quantity of created language increasing; of planned language - limited; quality of created language increasing- intelligible to a sympathetic native, of planned language- difficult to understand.	
MID	*Language sample:* Lists of varied groups of words and formulaic expressions are strung together permitting tasks dealing with basic elements of immediate daily life to be addressed more completely. *Acceptability:* Quantity of formulaic language increasing- intelligible if rehearsed.	*Language sample:* Various sentence types are in evidence (created language) permitting informal/ transactional tasks related to self and the immediate environment to be addressed more adequately. *Acceptabiity:* Quantity -sentence types are more varied/Quality of created language is increasing - intelligible to a sympathetic native.	*Language sample:* A variety of concrete/factual tasks related to the external environment can be addressed with various types of planned language. *Acceptability:* Quality/variety of planned language increasing/Quality of planned language increasing - intelligible to a non-sympathetic native.
LOW	*Language sample:* Lists of related words and formulaic expressions are used to address tasks dealing with basic elements of immediate daily life. *Acceptability:* Quantity of formulaic language increasing/ Quality of formulaic language increasing- intelligible if rehearsed.	*Language sample:* Formulaic expressions are broken apart and recombined (created language) permitting informal/ transactional tasks related to self and the immediate environment to be addressed more completely. *Acceptability:* Quantity of formulaic language decreasing, of created language more than half. Quality of formulaic language - intelligible if rehearsed, of created language - intelligible to a sympathetic native.	*Language sample:* Created expressions are joined together in a plan (planned language) permitting more concrete/factual tasks related to the external environment to be addressed. *Acceptability:* Quantity of created language decreasing, of planned language more than half/ Quality of created and planned language - intelligible to a non-sympathetic native.

Entrevue : Dossier de l'élève

Description de l'instrument : L'enseignant pose des questions à l'élève à propos d'objets ou de documents dans un dossier qui reflètent les intérêts et expériences de l'élève. L'entrevue dure de 3 à 4 minutes. Les entrevues se font á l'extérieur de la salle de classe ou dans la salle de classe pendant que les autres élèves travaillent sur une autre activité. Cet instrument peut fournir une évaluation sommative ou formative de la compétence communicative du locuteur.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 120 minutes (4 minutes/élève).

Auteur de l'instrument : Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique.

Informations techniques : Mise à l'essai sur le terrain par 23 juridictions scolaires en Colombie-Britannique.

Disponible en ligne : http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral8910/.

Entrevue : Dossier de l'élève

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Une certaine préparation est possible étant donné que l'élève parle d'objets qui lui sont familiers. Cette caractéristique devrait augmenter le niveau de motivation de l'élève.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés	✓	
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*On fournit les critères et des modèles de performance pour chaque niveau de l'échelle.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	*Sa force est sa rapidité comparée à l'OPI et à la SOPI. Assez facile à administrer; la surveillance du reste des élèves pendant les entrevues peut être problématique si on n'a pas d'aide.*
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *C'est un format d'entrevue très prometteur comparé à l'OPI et au SOPI. Le temps pour l'administrer est raisonnable. La fidélité de l'instrument peut être compromise si on tâche d'évaluer l'élève et surveiller la classe en même temps. Une option réaliste ici est l'administration de l'instrument à l'extérieur des heures de classe habituelles.*

Entrevue : Dossier de l'élève

Instrument

Interviews: Student Dossiers

Teachers conduct brief interviews with each student about items in a dossier or portfolio the student has assembled. The dossiers contain a small number of items and documents the student has chosen to reflect personal interests and experiences. The dossiers may include items associated with classroom work. Both teachers and students assess the interview.

Preparation

1. Outline the purpose and nature of the dossiers with the students. Explain that they will be selecting a small number of items or documents to talk about with you at the end of the year or term. Emphasize that the items they collect can be connected both to classroom themes or activities, and to personal interests and experiences. They will develop ongoing collections throughout the term.

2. Brainstorm a list of possible items to collect, and discuss ways these might be stored in the classroom. In some cases, students might use photocopies or sketches to represent objects; then bring the actual item on the day of their interviews. You may prefer to have students present their chosen objects as a collage.

3. To initiate their dossiers, have students bring in two or three articles or documents of personal interest, and compile a list of vocabulary and/or structures associated with each one.

4. As a class warm-up, have students hold up one of their objects and invite others to suggest what they could say or ask about it. Simulate an interview, putting together some of their suggested questions and answers so they can develop a sense of how an interview might flow. Try to give them a sense of how they can link two or more sentences together as they describe their objects. (You may want to list some of the structures students suggest on a chart.)

5. Provide and discuss a copy of the criteria and rating scale. Students can use the scale for self and peer assessment during their practice sessions.

6. Draw up a schedule and advise students of the day of their interviews. You can conduct 3-5 interviews during each class while the other students prepare or work on other activities OR enlist another teacher, librarian, monitor, or student teacher to monitor the class. As an option, you may choose to conduct the interviews in small groups, with other students asking questions, as well as the teacher.

(Tiré de Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique, 1997, Disponible : http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral8910/)

Entrevue : Dossier de l'élève

Instrument

Administration

1. Interviews should be brief; questions, short and open-ended. The student should do most of the talking. The purpose is for students to demonstrate their ability to communicate about their interests and experiences.

2. Ask the student to bring his or her dossier to a table or desk where it is easy to display the various items.

3. Provide reassurance and encouragement to help the student relax. Students who are relaxed will provide a much more accurate demonstration of their ability to communicate. Respond to any questions the student has in English.

4. Choose an item from the dossier, and offer a simple, open-ended prompt to start the student talking. For example:

   Parle-moi de...

   Offer simple prompts and questions to help the student continue talking about the item. If a student asks for vocabulary, provide it. To ensure that students do not simply recite a prepared presentation, be prepared to probe with a variety of open-ended questions that require students to expand or elaborate.

5. Ask the student to choose a second item to talk about. Follow a similar process to above.

6. Choose a third item and follow the same process.

7. Depending upon time and student fluency, you may need to have a student talk briefly about other items. (Note: students with extremely limited language skills may need to address more items; those who have developed more fluency are likely to sustain a longer conversation about two or three.)

8. Thank the student for participating, and provide a brief self-assessment form. Depending upon whether or not you have time, you may choose to discuss the results of the interview immediately, or wait until a later time.

Entrevue : Dossier de l'élève

Instrument

Criteria and Rating Scale

In all cases where main points, detail, and language are mentioned, these are expected to be comprehensible.

- main points are clear
- includes relevant and appropriate detail (e.g., adjectives; directions; reasons; examples)
- uses simple, related statements and a range of useful vocabulary and expressions
- where appropriate, events or actions are ordered logically, using past, present and future time as needed
- recognizes and responds to key information from another speaker
- takes risks by using new or unfamiliar language or adapting known patterns
- sustains use of French--pauses tend to be at the end of phrases or sentences
- pronunciation of most words is accurate or approximate

Use the following rating scale to assign a grade to each student. Grades of C+ and C- can be used to show distinctions within the "C" level. You may prefer to use labels (outstanding; good; satisfactory; not demonstrated) or numbers (4,3,2,1) rather than letter grades.

A	Criteria consistently met. The message is clear and easily understood by peers. Shows some complexity--includes descriptions, reasons, explanations, and/or examples to refine and enhance the message. Takes risks by using new language or attempting to enhance communication by using familiar language in a new context. Conveys a sense of time (past, present, future) where appropriate. Language shows some spontaneity and control. Pauses do not interfere with message. A clear sense of interaction--the student appears in control of the situation, comfortable in responding to prompts and input from teacher or peers, and able to support partner. May ask for a specific word or phrase, and use it effectively to continue the communication. Uses a variety of strategies to enhance or repair communication--intonation; body language; repetition; self-correction.
B	Criteria met for most of the communication. Most of the message is clear, appropriate and easy to follow by both peers and teacher. Includes some details (often using conjunctions such as *parce que, quad, et, mais*.) Where appropriate, conveys some sense of sequence or of past, present and future time (although this may not be consistently accurate.) May become repetitive as the interaction continues. Pauses most often occur at the end of sentence or phrase, and do not disrupt communication. There is a sense of interaction, with the student able to respond to familiar prompts and situations to offer opinions, share feelings, and clarify a message. Able to sustain the interaction in French.
C	Criteria met for parts of the communication. Some points are clear; others require effort on the part of the listener, and may be difficult for peers to understand. The student is able to offer some simple, related statements with relevant detail, but relies on a narrow range of vocabulary and patterns. Time sequences and other relationships may be confusing. The student is able to communicate in French for very short periods with frequent repetitions and hesitations. Little sense of interaction--the student may have difficulty recognizing and responding to prompts and questions.
IP/F	Does not demonstrate listed criteria. Message may be incomprehensible, inappropriate, or extremely brief.

Entrevue : Au téléphone

Description de l'instrument : L'élève téléphone à l'enseignant et lui parle de certains sujets déterminés à l'avance. Les sujets devraient être d'une certaine importance pour l'élève (e. g. le contenu du prochain examen). L'enseignant donne l'heure et le lieu (et le numéro de téléphone) à l'élève à l'avance. On suggère des sujets de conversations.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 120 minutes (4 minutes/élève).

Auteur de l'instrument : Pennylyn Dykstra-Pruim (1997).

Informations techniques : Pas indiquées.

Entrevue : Au téléphone

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Excellente mise en contexte. Les élèves plus jeunes peuvent ressentir une certaine gêne en téléphonant à l'enseignant cependant. L'élève peut se préparer jusqu'à un certain point.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Modèles de performance ne sont pas fournis. Les critères sont décrits en termes généraux. La gêne ressentie par certains élèves va compromettre leur performance. L'enseignant peut prendre des notes sans interrompre l'ambiance de la conversation par contre.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	*Certains enseignants vont trouver les appels téléphoniques un inconvénient.*
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	
Recommandation : *Parler au téléphone dans une deuxième langue est une habileté importante à développer. L'élève ne peut pas se fier au langage non-verbal pour communiquer son message. Le niveau de confort de l'enseignant et des élèves avec le format peut déterminer l'utilité de cet instrument cependant.*			

Interactions spontanées : Au téléphone

Échelle d'appréciation

The Telephone Quiz: Smalltalk

A. Anfang (*Beginning. Greeting*) "(Grüße). Hier ist ____________________."			2	1	0
B. Wie geht's? [correct Q & A structure]		3	2	1	0

Gesprächsthemen (*Conversation topics*)

4: very good range of vocab, 0–2 avoidable errors, appropriate responses, asks questions well
3: good vocab usage (1–2 misuses or missing words), 3–5 grammar errors
2: fair vocab usage (3–4 misuses or missing words), 6–7 grammar errors, did not ask questions or questions were poorly formulated
1: fair–poor vocab usage (5+ misuses or missing words), 8+ grammar errors, no questions asked

C. das Wetter	4	3	2	1	0
D. das Semester	4	3	2	1	0
E. Letztes Wochenende	4	3	2	1	0
F. Fragt über das nächste Quiz (*asks about the next quiz*)			2	1	0
G. Gesprächsfähigkeiten (*speaking abilities*)	4	3	2	1	0

Can ask for clarification, e.g., Wie bitte? Können Sie das wiederholen? Noch einmal, bitte?
Easy to understand.
Can express interest and attentiveness appropriately, e.g., Ach so!, Ich auch, Wirklich?, Ja(wohl), das ist interessant.

H. Abschied (*farewell*) e.g. Bis Morgen/Freitag, Auf Wiederhören			2	1	0

Notizen:

Appendix F: The Written Test Supplement Test Item (Student's Copy)

The Written Test Supplement: Zum Arzt gehen

Mündliche Aufgabe für die Prüfung: Zum Arzt gehen.

Situation: Sie sind krank und fühlen sich nicht wohl.
Symptome: You have a headache every evening,
your eyes hurt,
your throat hurts and
you are not able to sleep.

Sie gehen zum Arzt.

Grüßen Sie den Arzt und sagen Sie Ihren Namen!
Erklären Sie Ihre Symptome!
Beantworten Sie die Fragen des Arztes!
Der Arzt gibt Ihnen Rat {advice}. Schreiben Sie mit ganzen Sätzen seinen Rat unten! Was sollen Sie tun?

(Tiré de Dykstra-Pruim, 1997, p. 27)

Écart d'informations

Écart d'informations : Trouver les différences

Description de l'instrument : On remet une paire de dessins semblables à deux élèves. Les élèves doivent trouver les différences en posant des questions sans regarder le dessin de l'autre élève. On précise le nombre de différences à repérer. L'enseignant écoute une paire à la fois.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation, notes anecdotiques.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 45 minutes (15 minutes d'organisation, 2 minutes par dyade, estimé).

Auteur de l'instrument : Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (Bélanger, 1996).

Informations techniques : Mise à l'essai par l'ACPLS.

Écart d'informations : Trouver les différences

Critique

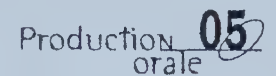
Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*C'est une activité que l'on voit souvent dans les journaux. Le caractère ludique de l'activité augmente la motivation des élèves.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	*L'instrument peut être administré dans la salle de classe ou à l'extérieur de la salle de classe. Un problème potentiel est dans la longueur de la tâche. L'enseignant va-t-il avoir le temps d'écouter toutes les dyades avant que les autres élèves finissent la tâche?*
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Cet instrument est une variation de l'écart d'information. Son caractère ludique devrait le rendre intéressant pour les élèves. L'administration en salle de classe ne pose pas de problème d'organisation sauf celui ci-haut mentionné.*

Écart d'informations : Trouver les différences

Instrument

Participer à une activité d'écart d'information



Résultats d'apprentissage visés

Communication Chercher et transmettre de l'information afin de compléter une tâche spécifique

Langue Comprendre et utiliser des structures de phrases et un vocabulaire appropriés ; plus particulièrement, utiliser :
- les mots interrogatifs
- différents types de phrases interrogatives

Stratégies Utiliser des stratégies qui facilitent la communication telles que :
- employer des gestes, des mimiques
- reformuler les questions
- demander des clarifications, répéter

Tâche proposée

En dyades, les élèves comparent leurs dessins en demandant et en donnant des précisions.

Démarche d'évaluation

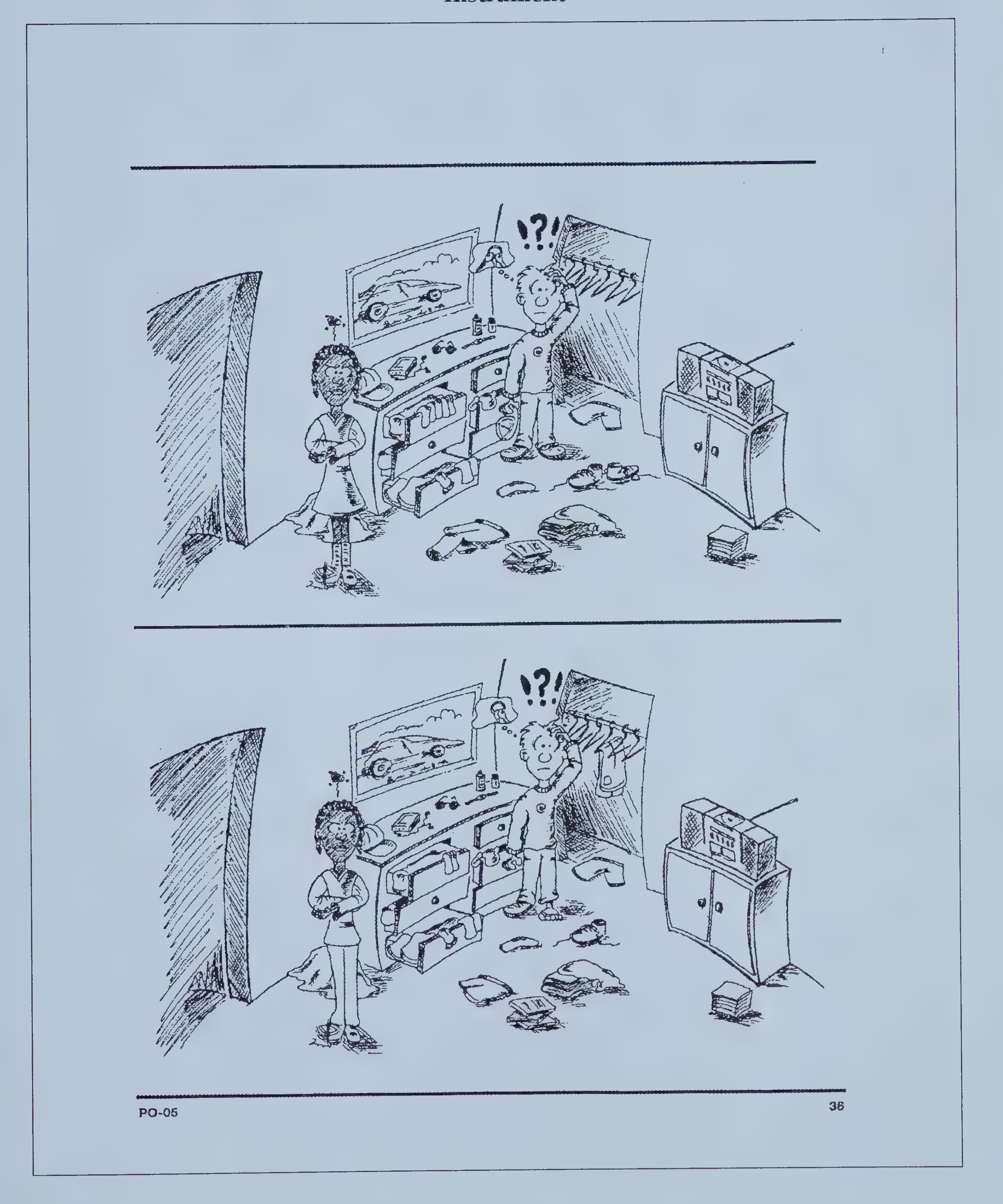
- On remet une paire de dessins à chacune des dyades. Les deux dessins sont fort semblables, sauf pour quelques différences (8). Les élèves doivent trouver ces différences uniquement en posant des questions. Ils ne peuvent pas montrer leur dessin. Il faut préciser aux élèves le nombre de différences à repérer.
- On écoute une dyade à la fois et on remplit la ***grille d'appréciation*** pour chacun des deux élèves. La ***grille*** regroupe les aspects positifs recherchés. L'appréciation s'effectue en cochant dans le cercle qui représente le cran obtenu.
- Ensuite, on remet la ***grille*** aux élèves avec des commentaires spécifiques.
- Chaque élève peut placer une copie de la ***grille*** dans son dossier d'apprentissage à des fins de comparaison avec d'autres activités de communication.

PO-05 35

(Tiré de Bélanger, 1996, pp. 35 - 37)

Écart d'informations : Trouver les différences

Instrument



Écart d'informations : Trouver les différences

Instrument

Grille d'appréciation

Pour l'enseignant(e)

Activité : écart d'information

Nom : .... Date : ....

		Rarement	Quelquefois	Souvent	La plupart du temps
La communication	**L'élève a pu ...**				
	transmettre des informations.	❑	❑	❑	❑
	demander de l'information.	❑	❑	❑	❑
	comprendre son interlocuteur.	❑	❑	❑	❑
La langue	**L'élève a pu ...**				
	utiliser les mots interrogatifs et les réalisations langagières pour poser des questions.	❑	❑	❑	❑
	utiliser une variété de types de questions.	❑	❑	❑	❑
	utiliser le vocabulaire approprié.	❑	❑	❑	❑
Les stratégies	**L'élève a pu ...**				
	utiliser certaines stratégies pour se faire comprendre.	❑	❑	❑	❑
	utiliser certaines stratégies pour comprendre le message.	❑	❑	❑	❑

Lorsque l'élève a eu de la difficulté à communiquer, il a utilisé les stratégies suivantes :

❑ des gestes ❑ des répétitions ❑ des paraphrases ❑ des exemples ❑ l'épellation ❑ autre

Commentaires de l'enseignant(e)

....

....

PO-05 37

Écart d'informations : Dessiner le portrait

Description de l'instrument : On remet trois dessins différents aux deux membres d'une dyade. Chaque élève a trois minutes pour faire dessiner ses trois dessins par l'autre élève. La session est enregistrée sur ruban vidéo.

Compétences communicatives visées : discursive, stratégique, sociolinguistique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation, notes anecdotiques.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 90 minutes (3 minutes/élève, estimé).

Auteur de l'instrument : Linda Paulus (1997).

Informations techniques : Mise à l'essai par Linda Paulus et autres enseignants.

Écart d'informations : Dessiner le portrait

Critique

Critères d'évaluation		Approprié?	Commentaires
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle		*Même si ce n'est pas une activité que l'élève ferait normalement à l'extérieur de la salle de classe, les habiletés sont transférables à d'autres contextes réels : description d'une personne, d'un objet, etc.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Modèles de performance fournis. Le rôle de l'élève qui dessine n'est pas clair. Le dessin qu'il produit est-il un facteur dans l'évaluation? Si oui sa compréhension orale va colorer l'évaluation de la performance du locuteur. Les descriptions des modèles de performance semblent évaluer la compréhension.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Le rôle de l'interlocuteur n'est pas clair : est-ce que sa compréhension des informations données joue un rôle dans l'évaluation? Si oui il faut distinguer l'évaluation de la production de l'évaluation de la compréhension. Sinon l'authenticité de la tâche est réduite (le dessin n'est là que pour stimuler la production; l'interlocuteur n'a même pas besoin d'être présent lors de l'évaluation). La tâche a quand même un aspect ludique qui fournira la motivation nécessaire aux élèves de vouloir la réaliser. Il y a la possibilité qu'un grand nombre d'élèves en immersion française tombent dans la catégorie trois de l'échelle d'appréciation. Il faudrait peut-être retravailler les descriptions pour différencier les élèves à ce niveau-là. La grande force de l'échelle d'appréciation est l'accent mis sur les compétences sociolinguistique et stratégique.*

Écart d'informations : Dessiner le portrait

Instrument

Spanish I Benchmarks **COMPAÑERO A**

How to play "Escúchame y dibújalo".

You have three minutes to get your partner to duplicate the three drawings you see in front of you on his or her paper. Just three minutes! He or she also has the same three minutes to get you to duplicate the drawings on his or her paper. The person who comes closest to duplicating the partner's drawing "wins".

Instructions

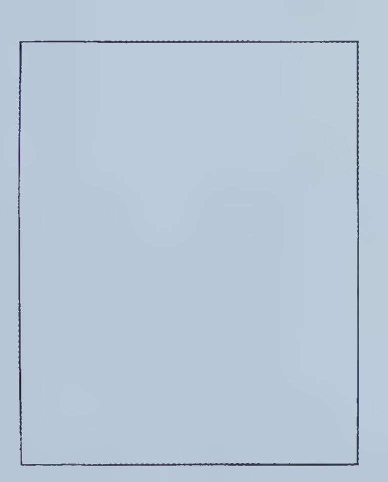
1. Three minutes goes by quickly, so tell as much as you can about your own drawings.
2. Watch closely as the other person draws according to your instructions. If s/he draws something that doesn't correspond to your drawing, stop him or her and re-explain.
3. If you're not sure about what to draw, ask for more instructions.

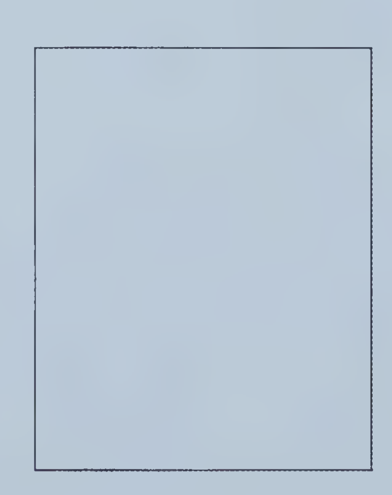


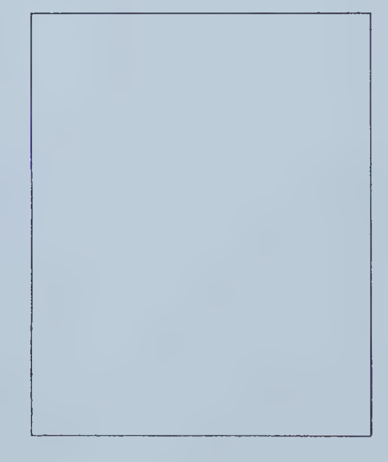




Draw the pictures that your partner describes in the three boxes below.
Be careful! The boxes may not be in the same order.







(Tiré de Paulus, 1997)

Écart d'informations : Dessiner le portrait

Instrument

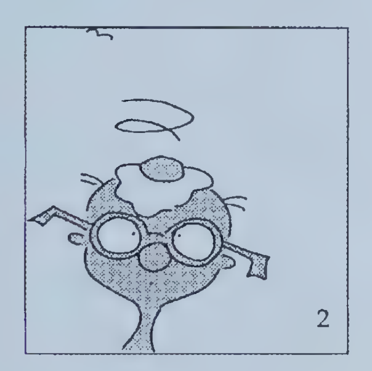
Spanish I Benchmarks **COMPAÑERO B**

How to play "Escúchame y dibújalo".

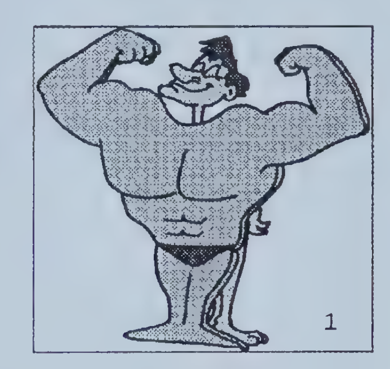
You have three minutes to get your partner to duplicate the three drawings you see in front of you on his or her paper. Just three minutes! He or she also has the same three minutes to get you to duplicate the drawings on his or her paper. The person who comes closest to duplicating the partner's drawing "wins".

Instructions

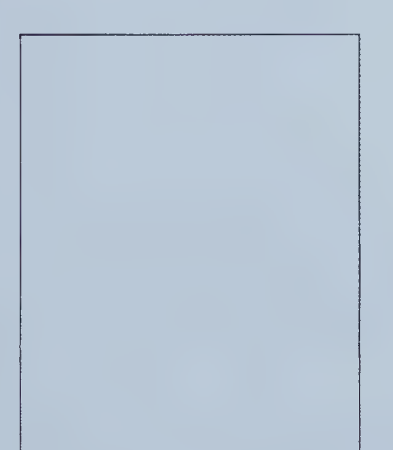
1. Three minutes goes by quickly, so tell as much as you can about your own drawings.
2. Watch closely as the other person draws according to your instructions. If s/he draws something that doesn't correspond to your drawing, stop him or her and re-explain.
3. If you're not sure about what to draw, ask for more instructions.

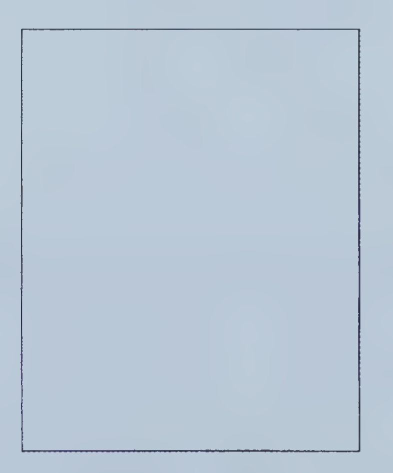


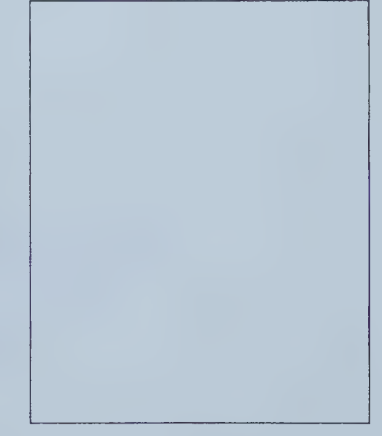




Draw the pictures that your partner describes in the three boxes below.
Be careful! The boxes may not be in the same order.







Écart d'informations : Dessiner le portrait

Instrument

Middle and Secondary School **For:** ______________________
Language Proficiency Scale: Spanish I, II **Interviewer:** ______________________
Term 1 2 3 4 Yr ____

	Task 1	Task 2
Quality & Extent of Communication (Discourse Competence)		
Extensive comprehension and vocabulary. You communicate easily & with confidence on a range of topics *beyond* what is typical for a language learner at your level. Your meaning is clear; when necessary, you know how to explain what you mean. You rarely, if ever, miss or search for a word. You stay in Spanish to meet your needs. **Key words: extensive communication/elaborates/flexible/confident/actively engaged.**	3	3
Good comprehension and a large vocabulary enable you to communicate with confidence on the topic(s). Occasional gaps in vocabulary may cause you to search for a word or use a wrong word, but your errors do not interfere with your meaning or the flow of the conversation. Like a 3, you don't need English to communicate effectively. **Key words: good communication without elaboration/confident/actively engaged.**	2	2
You comprehend most or all of what your conversational partner says. You communicate somewhat on the topic(s), but conversation is hindered by gaps in basic vocabulary. These gaps cause you to miss words, and/or have to search for words you need, and/or your ideas don't always flow logically. There may be evidence that you rely on English to get your ideas across. **Key words: limited communication/vocabulary gaps/potential conversation breakdown.**	1	1
Inability to comprehend your partner and/or a small vocabulary means communication is limited to a few words & memorized phrases. Conversation is too short, too difficult and/or there is too much interference from English to get a reasonable language sample. **Key words: little or no communicative ability/extensive gaps in vocabulary**	0	0

Verbal & Non-Verbal Communication Strategies (Strategic Competence)

Strategies Used by Speaker to Negotiate Meaning

Checks to verify comprehension ___ ___ ___ ___	Asks for help in L2 (Repita/¿Cómo?/¿Qué significa?/etc.) ___ ___ ___ ___
Uses gestures/mimes/acts ___ ___ ___ ___	Circumlocutes ___ ___ ___ ___
Creates/approximates a word ___ ___ ___ ___	Other (note down here):

	Task 1	Task 2
Speaker utilizes two or more different strategies to keep the conversation going.	2	2
Speaker uses at least one strategy to keep the conversation flowing.	1	1
No evidence of either verbal or non-verbal strategies used to sustain conversation.	0	0

Culturally Appropriate Language & Behavior (Sociolinguistic Competence)

Appropriate control of *tú* vs. *usted*: ___no use evident ___ emerging ___consistent
Appropriate phrases and/or body language for: ___ greeting ___ leave-taking ___reacting ___ interrupting ___ giving an opinion
Notes:

	Task 1	Task 2
Consistent control of culturally appropriate language & behavior.	2	2
Emerging control of culturally appropriate language & behavior.	1	1
No evidence of culturally appropriate language or behavior.	0	0

Écart d'informations : La pollution aux Maritimes

Description de l'instrument : En dyades, les élèves se posent des questions afin de compléter un tableau sur les croyances des gens des provinces Maritimes à propos des problèmes environnementaux. Chaque élève a une version différente du tableau. Après avoir complété le tableau, les élèves se posent des questions qui exigent l'interprétation des données. On donne deux minutes aux élèves avant le début de l'activité pour qu'ils regardent le matériel et demandent des précisions.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation, fiche anecdotique.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 120 minutes (8 minutes/dyade, estimé).

Variantes : Une activité où les élèves doivent compléter une carte des provinces Maritimes se trouvent dans DÉCOM également.

Auteur de l'instrument : Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes (DÉCOM) (Dicks et Rehorick, 1992).

Informations techniques : Mise à l'essai par une équipe d'enseignants aux provinces Maritimes en 1992.

Écart d'informations : La pollution aux Maritimes

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*C'est un sujet d'actualité qui touchent les jeunes. Les questions d'interprétation des données sont importantes pour augmenter la complexité de la tâche.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Excellents modèles de performance fournis. Il faut faire attention de démêler les problèmes d'interprétation des données et les problèmes de production orale : l'évaluateur doit s'assurer que la compréhension du tableau n'influence pas la production orale de l'élève.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *On ne dit pas explicitement si les élèves peuvent regarder le tableau de l'autre élève; sans doute que non puisque la nature orale de l'activité serait compromise. Les questions d'interprétation des données valorisent le travail fait pour compléter le tableau; l'authenticité de la tâche est préservée.*

Écart d'informations : La pollution aux Maritimes

Instrument

ÉCART D'INFORMATIONS (B)
9E IMMERSION
THÈME : *ENVIRONNEMENT*
p.1 de 4

MATÉRIEL DE L'ENSEIGNANT

SITUATION DE COMMUNICATION: Deux élèves travaillent ensemble afin de compléter un tableau qui contien des informations sur un sondage effectué dans les provinces maritimes. Chaque élève possède le même tableau mais dans chaque cas, différents renseignements manquent. Les deux élèves se posent des questions afin de compléter leur propre tableau, et par la suite, répondent à quelques questions d'interprétation des données.

Tâches langagières:

1. donner et demander des informations d'ordre numérique
2. identifier des types de pollution majeure dans une région
3. exprimer/demander des relations de but et de cause

ÉLÈVE 1: Regarde le tableau devant toi. Pose des questions à ton/ta partenaire afin d'obtenir les informations qu'il te faut pour compléter le tableau. Par la suite, réponds aux questions que te pose ton/ta partenaire en utilisant le tableau complété.

ÉLÈVE 2: Regarde le tableau devant toi. Pose des questions à ton/ta partenaire afin d'obtenir les informations qu'il te faut pour compléter le tableau. Par la suite, réponds aux questions que te pose ton/ta partenaire en utilisant le tableau complété.

TABLEAU

Réponse	Provinces de l'Atlantique	Québec	Ontario	Provinces de l'ouest
pollution de l'eau	11	45	21	26
pluies acides	12	10	27	10
pollution de l'air	6	6	16	8
pollution industrielle	5	8	9	10
autre pollution	6	8	7	4
pollution de l'air/de l'eau	3	5	5	7
dépotoirs	2	2	1	5
destruction des forêts	36	2	1	5
urbanisation	0	1	1	3
pollution agricole	3	1	1	2
ne sait pas	16	12	11	20
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

(Tiré de Dicks et Rehorick, 1992)

ÉCART D'INFORMATIONS (B)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*
p.2 de 4

MATÉRIEL DE L'ENSEIGNANT

TABLEAU - ÉLÈVE 1

Réponse	Provinces de l'Atlantique	Québec	Ontario	Provinces de l'ouest
______	11	___	21	26
pluies acides	12	10	27	___
pollution de l'air	6	6	___	8
pollution industrielle	5	___	9	10
autre pollution	6	8	7	4
pollution de l'air/de l'eau	___	5	5	7
dépotoirs	2	2	1	___
______	36	2	___	5
urbanisation	___	1	1	3
pollution agricole	3	1	1	2
ne sait pas	16	12	11	20
Total	100%	100%	100%	100%

TABLEAU - ÉLÈVE 2

Réponse	Provinces de l'Atlantique	Québec	Ontario	Provinces de l'ouest
pollution de l'eau	___	45	21	26
______	12	___	27	10
pollution de l'air	6	___	16	8
______	5	8	9	___
autre pollution	6	8	7	___
pollution de l'air/de l'eau	3	5	___	7
dépotoirs	2	2	1	5
destruction des forêts	___	2	1	5
urbanisation	0	1	1	3
pollution agricole	3	1	___	2
ne sait pas	16	12	11	20
Total	100%	100%	100%	100%

QUESTIONS - ÉLÈVE 1

1. **Problèmes majeurs au Québec et à l'Ouest.**
2. **Un problème majeur dans une région mais pas dans les autres.**
3. **Pourquoi cette pollution est-elle aperçue comme plus dangereuse dans cette région?**

QUESTIONS - ÉLÈVE 2

1. **Problèmes majeurs en Ontario et dans les provinces de l'Atlantique.**
2. **Une pollution moins importante dans une région que dans les trois autres.**
3. **Pourquoi cette pollution est-elle aperçue comme moins problématique dans cette région mais plus dangereuse dans les trois autres régions?**

Écart d'informations : La pollution aux Maritimes

Instrument

ÉCART D'INFORMATIONS (B)
9E IMMERSION
THÈME: ***ENVIRONNEMENT***
p.3 de 4

FEUILLE DE L'ÉLÈVE

ÉLÈVE 1: Regarde le tableau devant toi. Pose des questions à ton/ta partenaire afin d'obtenir les informations qu'il te faut pour compléter le tableau. Par la suite, réponds aux questions que te pose ton/ta partenaire en utilisant le tableau complété.

TABLEAU

Réponse	Provinces de l'Atlantique	Québec	Ontario	Provinces de l'ouest
___	11	___	21	26
pluies acides	12	10	27	___
pollution de l'air	6	6	___	8
pollution industrielle	5	___	9	10
autre pollution	6	8	7	4
pollution de l'air/de l'eau	___	5	5	7
dépotoirs	2	2	1	___
___	36	2	_	5
urbanisation	___	1	1	3
pollution agricole	3	1	1	2
ne sait pas	16	12	11	20
Total	100%	100%	100%	100%

QUESTIONS

1. **Problèmes majeurs au Québec et à l'Ouest**
2. **Un problème majeur dans une région mais pas dans les autres.**
3. **Pourquoi cette pollution est-elle aperçue comme plus dangereuse dans cette région?**

Écart d'informations : La pollution aux Maritimes

Instrument

ÉCART D'INFORMATIONS (B)
9E IMMERSION
THÈME: ***ENVIRONNEMENT***

FEUILLE DE L'ÉLÈVE

ÉLÈVE 2: Regarde le tableau devant toi. Pose des questions à ton/ta partenaire afin d'obtenir les informations qu'il te faut pour compléter le tableau. Par la suite, réponds aux questions que te pose ton/ta partenaire en utilisant le tableau complété.

TABLEAU

Réponse	Provinces de l'Atlantique	Québec	Ontario	Provinces de l'ouest
pollution de l'eau	___	45	21	26
___________	12	___	27	10
pollution de l'air	6	___	16	8
______________	5	8	9	___
autre pollution	6	8	7	___
pollution de l'air/de l'eau	3	5	___	7
dépotoirs	2	2	1	5
destruction des forêts	___	2	1	5
urbanisation	0	1	1	3
pollution agricole	3	1	___	2
ne sait pas	16	12	11	20
Total	100%	100%	100%	100%

QUESTIONS

1. **Problèmes majeurs en Ontario et dans les provinces de l'Atlantique.**
2. **Une pollution moins importante dans une région que dans les trois autres.**
3. **Pourquoi cette pollution est-elle aperçue comme moins problématique dans cette région mais plus dangereuse dans les trois autres régions?**

Écart d'informations : La pollution aux Maritimes

Instrument

FEUILLE D'ÉVALUATION
ÉCART D'INFORMATIONS (B)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*

ÉLÈVE #1	DATE

I. LA COMMUNICATION DU MESSAGE

A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorée(s).
C = Message pas communiqué efficacement.

Tâches langagières:	A	B	C
1. *Donner/demander des informations d'ordre numérique.*	❑	❑	❑
2. *Identifier/demander des types de pollution.*	❑	❑	❑
3. *Exprimer/demander des relations de but et de cause.*	❑	❑	❑

II. ANALYSE DIAGNOSTIQUE

Articulation: prononciation; intonation; débit ____________________

____

____

Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives ____________________

____

____

Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours ____________________

____

____

III. ÉVALUATION GLOBALE A ❑ B ❑ C ❑

(Voir Descriptions des Niveaux)

Écart d'informations : La pollution aux Maritimes

Instrument

FEUILLE D'ÉVALUATION
ÉCART D'INFORMATIONS (B)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*

ÉLÈVE #2	DATE

I. LA COMMUNICATION DU MESSAGE

A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorée(s).
C = Message pas communiqué efficacement.

Tâches langagières:	A	B	C
1. *Demander/donner des informations d'ordre numérique.*	❑	❑	❑
2. *Demander/identifier des types de pollution.*	❑	❑	❑
3. *Demander/exprimer des relations de but et de conséquence.*	❑	❑	❑

II. ANALYSE DIAGNOSTIQUE

Articulation: prononciation; intonation; débit ____________________

____

____

Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives ____________________

____

____

Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours ____________________

____

____

III. ÉVALUATION GLOBALE A ❑ B ❑ C ❑
(Voir Descriptions des Niveaux)

Écart d'informations : La pollution aux Maritimes

Instrument

DESCRIPTIONS DES NIVEAUX - ÉVALUATION GLOBALE

NIVEAU A: L'apprenant est presque toujours capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime presque toujours avec un niveau de précision grammaticale supérieur. La prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend presque toujours sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont presque toujours utilisées efficacement. Ses énoncés sont presque toujours compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est très logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont utilisés correctement et systématiquement.

NIVEAU B: L'apprenant est souvent capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime souvent avec un niveau de précision grammaticale moyen. En général, la prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend souvent sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont souvent utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est souvent logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont souvent utilisés correctement.

NIVEAU C: L'apprenant est souvent incapable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles. Il/Elle s'exprime souvent avec très peu de précision grammaticale. La prononciation, l'intonation et le débit entravent souvent la communication. L'apprenant ne comprend pas beaucoup et a souvent besoin de reformulations et de répétitions. Les stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont rarement utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent incompréhensibles, incomplets, et ne s'intègrent pas naturellement dans la conversation. Le discours est souvent illogique et incohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont rarement utilisés correctement.

Jeux de rôle

Jeu de rôle : Oprah

Description de l'instrument : En groupes de quatre, les élèves participent à une entrevue du genre Oprah sur les problèmes des jeunes d'aujourd'hui. Un élève est l'animateur ; les trois autres sont les invités. On donne une description générale du rôle à jouer à chaque élève. L'élève doit étoffer son rôle et préparer son discours pour l'entrevue. Le déroulement de l'entrevue est décrit en détail. On suggère du vocabulaire utile.

Compétences communicatives visées : Discursive, grammaticale, sociolinguistique, stratégique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 90 minutes (10 à 12 minutes/groupe, estimé). Une à deux semaines de préparation.

Auteur de l'instrument : Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)(Bélanger, 1999).

Informations techniques : Mise à l'essai par l'ACPLS.

Jeu de rôle : Oprah

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Excellente tâche. Très motivant pour les jeunes. Toutes les caractéristiques d'une tâche authentique sont présentes. Étant donné le temps de préparation il y aura du discours préparé et spontané.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés	✓	
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	
Commentaires généraux : *Excellente tâche. Haut niveau de motivation ; toutes les compétences communicatives sont mises à l'essai. L'activité est facilement adaptée à différents contextes. Très efficace à administrer.*			

Jeu de rôle : Oprah

Instrument

Participer à un jeu de rôle structuré



Tâche qui permet de jouer le rôle d'une autre personne, ou son propre rôle, dans une situation aussi authentique que possible.

Activités

1) Les élèves préparent le jeu de rôle en trouvant les renseignements nécessaires pour le jouer.

2) Les élèves jouent le jeu de rôle.

Avantages pédagogiques

Augmenter la capacité d'explorer les différents aspects d'un problème ou d'une situation

Faire valoir la capacité de produire des idées créatives

Élargir les compétences en français surtout en production orale

Favoriser l'emploi de fonctions langagières particulières

Durée suggérée : une à deux semaines

(Tiré de Bélanger, 1999, pp. 68 – 72, 77)

Jeu de rôle : Oprah

Instrument

Champ d'expérience : PROTECTION DE SOI

Sujet développé : Connaissance des dangers dans sa région

Tâche

Par groupes de quatre, les élèves participent à une entrevue. Un(e) élève joue le rôle d'un(e) animateur/animatrice, (par exemple, Oprah); les trois autres jouent le rôle d'invités à l'émission.

Résultats d'apprentissage visés

Communication	Communiquer oralement avec l'intention d'informer et de défendre son opinion
Langue	Utiliser des phrases interrogatives variées des expressions pour exprimer une opinion un débit naturel
Culture	Employer la forme tu/vous appropriée
Stratégies	Parler suffisamment fort Prendre, garder, céder la parole au moment approprié

Instruments d'évaluation

Une grille d'accompagnement pour les élèves

Deux grilles d'appréciation par un pair

Une liste de vérification pour l'enseignant(e)

Jeu de rôle : Oprah

Instrument

Examiner soigneusement le matériel proposé.

On fait un choix parmi les activités suggérées et les instruments d'évaluation correspondants. On adapte le matériel choisi en fonction des apprentissages de ses élèves.

Démarche d'évaluation

◊ Par groupes de quatre, les élèves ont à participer à un jeu de rôle. La ***grille d'accompagnement*** vise à assurer la compréhension que les élèves peuvent avoir de la tâche à exécuter. Après avoir discuté des exigences de la tâche, on remet une copie de la grille à chaque groupe ou on la reproduit sous forme d'affiche ou sur acétate.

◊ On utilise la ***fiche d'observation*** pendant la préparation du jeu. Elle sert à observer les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves. On donne ensuite une rétroaction aux élèves observés.

◊ Chaque jeu de rôle peut être évalué par quatre pairs* à l'aide de la ***grille d'évaluation par un pair :*** un élève évalue la performance de l'animatrice/l'animateur et les autres élèves évaluent celle des 3 invité(e)s.

◊ On évalue le jeu de rôle à l'aide de la ***liste de vérification***. On utilise une liste par groupe de quatre élèves. On établit un barème numérique si besoin est. Pour que l'évaluation soit congruente avec les objectifs d'apprentissage du communicatif/expérientiel, le barème doit mettre l'accent sur la communication plutôt que sur les connaissances linguistiques.

* pairs = peers

Jeu de rôle : Oprah

Instrument

GRILLE D'ACCOMPAGNEMENT

Activité : Participer à une entrevue

Vous êtes invités à participer à une entrevue lors d'une émission de télévision. Le but de l'émission est de renseigner les auditeurs sur les dangers dans la région et de donner son opinion relative à ces dangers.

Un(e) de vous jouera le rôle de l'animateur/l'animatrice. Trois de vous joueront le rôle des invités.

Émission : Les problèmes des jeunes inquiètent Oprah Tallfrey et elle en parlera dans sa prochaine émission sur la prévention du crime juvénile. Vous êtes invités à participer en jouant un des **rôles** suivants :

1. Jean ou Jeanne, 14 ans
   Jeune délinquant(e)
   Arrêté(e) à l'arcade à cause d'une dispute
   Monoparent permissif : le (la) laisse fumer de la marijuana, etc.

2. Michel ou Michelle Lemieux, 38 ans
   Travailleur ou travailleuse social(e)
   Aime son travail mais trop de clients
   Sa femme ou son mari vient de le (la) quitter
   ou
   Denis ou Denise, 47 ans
   Directeur ou directrice de l'école Junior High où Jean ou Jeanne a causé pas mal de problèmes

3. Monsieur ou madame Parent, père ou mère de Jean ou Jeanne
   Ne peut pas contrôler son fils ou sa fille
   Monoparent : problèmes personnels et(ou) financiers

Jeu : Pour jouer un de ces rôles, vous, les invités, devez :

a) Établir leurs problèmes actuels. Ajouter des détails, mais vous n'avez pas le droit de changer la description essentielle du rôle.
b) Présenter sans interruption leur point de vue en ce qui concerne le problème.
c) Préparer une description complète de votre rôle (au moins d'une demi-page).
d) Préparer DEUX questions pour les deux autres invités.
e) Incorporer TROIS expressions qui servent à exprimer votre opinion.
f) Être prêt(e)s aussi à vous défendre contre leurs attaques.
g) Être prêt(e) à répondre aux questions des spectateurs (la classe).

Jeu de rôle : Oprah

Instrument

4. Oprah Tallfrey, l'animatrice ou John Siggy, l'animateur
   Dirige l'entrevue d'une façon sûre
   Pose beaucoup de questions
   A son opinion sur le sujet

Jeu : Pour jouer ce rôle, vous devez :

a) Préparer une introduction : l'introduction sert à présenter les invités et le sujet de l'entrevue.
b) Préparer deux questions pour chaque invité.
c) Animer la discussion.
d) S'interposer si les invités se disputent.
e) Diriger les questions « des spectateurs ».
f) Incorporer TROIS expressions qui servent à exprimer votre opinion.
g) Préparer une conclusion.

L'animateur / l'animatrice	Les invité(e)s
La communication Je commence l'entrevue avec une introduction comprenant mon nom, le nom des invités et le sujet de l'entrevue. ❑ J'utilise les phrases interrogatives variées. ❑ Je dirige l'entrevue d'une façon organisée (les questions en ordre logique). ❑ Je défends mon opinion. ❑	**La communication** On donne au moins 5 faits reliés au thème. ❑ On répond d'une façon appropriée aux questions. ❑ On donne les renseignements précis sans trop d'hésitation. ❑ On donne des raisons pourquoi les jeunes sont portés à la violence. ❑
La langue J'utilise 3 expressions différentes pour exprimer une opinion. ❑ Je prépare des questions variées pour les invités. ❑	**La langue** On utilise 3 expressions différentes pour exprimer une opinion. ❑ On prépare deux questions (deux) sortes différentes) pour les autres invités. ❑
La culture J'utilise la forme du « tu/vous », selon la situation. ❑	**La culture** On utilise la forme du « tu/vous », selon la situation. ❑
Les stratégies Je prends, garde, cède la parole au moment approprié. ❑ Je parle assez fort. ❑	**Les stratégies** On prend, garde, cède la parole au moment approprié. ❑ On parle assez fort. ❑

Jeu de rôle : Oprah

Instrument

LISTE DE VÉRIFICATION

Activité : Participer à un jeu de rôle structuré

Groupe : ____________________ Date : ________________

Légende : + = oui - = non ± = Plus ou moins ? = À vérifier

	Communication			Langue		Culture	Stratégies	
	1. Faits essentiels donnés	2. Opinion exprimée clairement	3. Expressions différentes pour exprimer son opinion	4. Questions/Réponses appropriées	5. Débit naturel	6. Forme tu/vous appropriée	7. Volume de voix approprié	8. Prendre, garder et céder la parole au moment approprié
Nom de l'élève								
Nom de l'élève								
Nom de l'élève								
Nom de l'élève								
Commentaires								

Jeu de rôle : Saynète

Description de l'instrument : En groupes de quatre, les élèves préparent une saynète à propos d'un problème de crime ou de violence dans leur milieu. La saynète doit exposer le problème et proposer une solution. Chaque élève parle au moins dix fois.

Compétences communicatives visées : Discursive, grammaticale.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 45 à 60 minutes (au moins 3 minutes/groupe), une semaine de préparation.

Auteur de l'instrument : Association canadienne des professeurs de langue seconde (ACPLS)(Bélanger, 1999).

Informations techniques : Mise à l'essai par l'ACPLS.

Jeu de rôle : Saynète

Critique

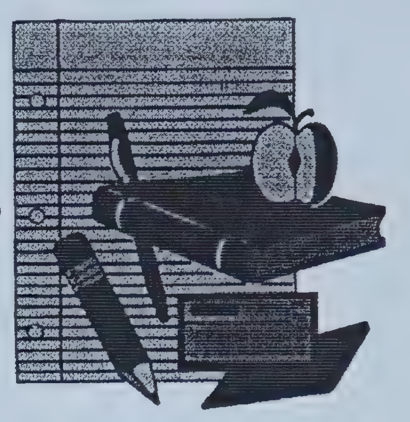
Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*La situation de communication est intéressante pour les élèves. Il n'y a que des énoncés préparés exigés dans cette activité.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés		
	Énoncés préparés	✓	
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*L'échelle d'appréciation est facile à utiliser et peut être adaptée selon le besoin de l'enseignant.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *L'évaluation des énoncés spontanés n'est pas possible dans cette activité à moins qu 'il y ait des problèmes de mémorisation. Cet instrument permet l'évaluation des éléments prosodiques. La préparation de la saynète est détaillée exhaustivement; ceci rend la présentation des saynètes valables aux autres élèves et augmente l'efficacité de la tâche comme moyen d'évaluation.*

Jeu de rôle : Saynète

Instrument

Présenter une saynète



Tâche qui permet à un groupe d'élèves de planifier et de présenter une situation dramatique de leur invention.

Activités

1) Les élèves lisent des textes informatifs dans le but de se renseigner sur le sujet.

2) Ils rédigent une conversation entre trois ou quatre personnages pour présenter une situation spécifique reliée au sujet.

3) Ils présentent la saynète oralement avec les actions et, si possible, les accessoires et les costumes.

Avantages pédagogiques

Motiver les élèves

Exploiter les stratégies de travail coopératif

Améliorer leur capacité de produire des idées créatives

Élargir les compétences en français, langue seconde, surtout en production orale

Durée suggérée : deux semaines

(Tiré de Bélanger, 1999, pp. 89 - 90, 96, 99)

Jeu de rôle : Saynète

Instrument

Champ d'expérience : Le crime et la violence

Sujet développé : Connaissance des causes et de la prévention du crime et de la violence

Tâche

Par groupes de quatre, les élèves préparent une saynète originale pour faire connaître au groupe-classe un problème de violence dans leur ville et une solution à celui-ci.

Résultats d'apprentissage visés

Communication Informer, expliquer et persuader

Langue Utiliser la concordance des temps pour les verbes
un vocabulaire précis et varié
les structures de phrases appropriées
un débit, une prononciation et une intonation justes

Stratégies

À l'écrit,
- utiliser des ouvrages de référence pour améliorer la saynète
- observer les procédures de rédaction

À l'oral,
- parler assez fort pour être entendu
- utiliser des actions et des gestes pour faciliter la compréhension
- employer des accessoires (simples), des costumes, si nécessaire, pour faciliter la compréhension

Instruments d'évaluation

Des grilles d'accompagnement pour les élèves

Un plan d'entretien pour les élèves

Des grilles d'appréciation pour l'enseignant(e)

Une grille d'évaluation par les pairs

Document authentique

Référence : Martin Thériault. (1993).
« Les groupes racistes et leurs stratégies ». Vidéo-Presse, vol. XXIII, no 3, pp. 26-27.

Jeu de rôle : Saynète

Instrument

Examiner soigneusement le matériel proposé.

On fait un choix parmi les activités suggérées et les instruments d'évaluation correspondants. On adapte le matériel choisi en fonction des apprentissages visés par ses élèves.

Démarche d'évaluation

◊ Par groupes de quatre, les élèves rédigent une saynète. La ***grille d'accompagnement*** vise à assurer la compréhension que les élèves peuvent avoir de la tâche à exécuter. Après avoir discuté des exigences de la tâche, on remet une copie de la grille à chaque groupe ou on la reproduit sous forme d'affiche ou sur acétate.

◊ Après avoir écrit une première version de la saynète, le groupe demande à deux élèves de lire leur production. La dyade* appelée à réviser remplit un ***plan d'entretien**** en vue d'offrir une rétroaction utile au groupe auteur. La rétroaction amène ce dernier à prendre des décisions quant aux modifications à apporter à leur production définitive.

◊ On évalue ensuite la saynète écrite en se servant de la ***grille d'appréciation***. Les commentaires qu'on écrit devraient refléter les aspects mis en évidence en classe.

◊ Les élèves présentent la saynète oralement. On évalue la saynète orale en se servant aussi d'une ***grille d'appréciation***. Les commentaires qu'on écrit devraient refléter les aspects mis en évidence en classe.

◊ Si les descripteurs des différents échelons de la grille ne traduisent pas ses objectifs d'apprentissage, on les modifie et on construit sa propre ***grille d'appréciation***.

◊ On peut demander à un ou deux pairs* d'évaluer une saynète à l'aide de la ***grille d'évaluation par les pairs***. Donner une bonne rétroaction demande un apprentissage. On ne peut s'attendre à ce que les élèves arrivent à le faire sans un entraînement régulier et soutenu.

* plan d'entretien = peer-conferencing sheet
* dyade = a group of two
* pairs = peers

Documents authentiques utiles

◊ Des textes sur le sujet à l'étude

Jeu de rôle : Saynète

Instrument

GRILLE D'APPRÉCIATION

Activité : Rédiger une saynète

Date : ____________________

Noms : ____________________ ____________________

____________________ ____________________

Communication

- le problème est exposé clairement ❒
- une solution réaliste est proposée ❒
- le message est organisé en trois parties
  - situation initiale ❒
  - déroulement ❒
  - dénouement ❒
- chaque élève parle au moins DIX fois ❒ ❒ ❒ ❒

Excellente	Présence de 9 éléments	❒
Bonne	Présence de 7 à 8 éléments	❒
Satisfaisante	Présence de 5 à 6 éléments	❒
Insatisfaisante	Présence de moins de 5 éléments	❒

Langue

- les structures des phrases sont convenables et variées ❒
- la concordance des temps est respectée ❒
- le vocabulaire est juste et varié ❒

Excellente	Présence des 3 éléments, peu d'erreurs d'orthographe	❒
Bonne	Présence des 3 éléments, quelques erreurs d'orthographe	❒
Satisfaisante	Présence de 2 éléments, des erreurs mais elles ne nuisent pas à la compréhension	❒
Insatisfaisante	Moins de 2 éléments, des erreurs nombreuses qui nuisent à la compréhension	❒

Utilisation des stratégies

- des outils de référence ont été employés ❒
- les procédures de rédaction ont été suivies ❒

Excellente	Présence de 2 éléments	❒
Satisfaisante	Présence d'un élément	❒
Insatisfaisante	Aucun élément présent	❒

Commentaires : ....

....

Jeu de rôle : Mon chien meurt!

Description de l'instrument : En dyades les élèves présentent un jeu de rôle qui demande peu de temps de préparation. Trois situations de communication modèles sont proposés.

Compétences communicatives visées : Discursive, grammaticale, stratégique.

Consignation des données : Liste de vérification.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 60 minutes. 10 à 15 minutes de préparation, 45 minutes de présentation (3 minutes/dyade).

Variantes : Deux autres situations de communication sont présentées dans le même document de l'ACPLS.

Auteur de l'instrument : Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (Bélanger, 1999).

Informations techniques : Mise à l'essai par l'ACPLS.

Jeu de rôle : Mon chien meurt!

Critique

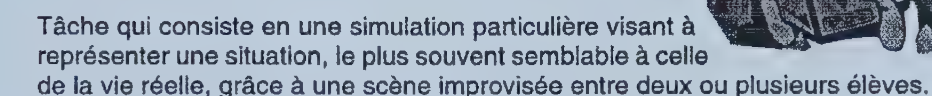
Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*La liberté d'expression des élèves est réduite quelque peu par les informations qu'ils doivent inclure dans leur dialogue.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*La liste de vérification identifie la présence ou l'absence de certains éléments généraux. On indique dans la démarche d'évaluation que les composantes de l'instrument doivent être adaptées au contexte d'évaluation.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Cet instrument ne diffère pas de manière appréciable des autres jeux de rôles spontanés présentés ici. La liste de vérification ne distingue pas les niveaux de performance. Elle est quand même facile utiliser si ce que l'on souhaite faire est d'identifier la présence de certains éléments dans le dialogue.*

Jeu de rôle : Mon chien meurt!

Instrument

Participer à un jeu de rôle improvisé



Tâche qui consiste en une simulation particulière visant à représenter une situation, le plus souvent semblable à celle de la vie réelle, grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs élèves.

Activités

1) Les élèves préparent le jeu de rôle.

2) Les élèves jouent le jeu de rôle.

3) Deux élèves expliquent la situation selon le point de vue de chacun des participants.

Avantages pédagogiques

Permettre aux élèves de mieux comprendre les motivations d'autres personnes dont ils jouent le rôle

Mettre l'accent sur la spontanéité

Élargir les compétences en français, langue seconde, surtout en production orale

Durée de préparation et de réalisation : vingt minutes environ

(Tiré de Bélanger, 1999, pp. 79 - 82, 85)

Jeu de rôle : Mon chien meurt!

Instrument

Champ d'expérience : LES AMI(E)S

Sujet développé : Comportements et attitudes dans les relations

Tâche

À deux, les élèves participent à un jeu de rôle d'une courte durée qui demande peu de temps de préparation.

Résultats d'apprentissage visés

Communication	Communiquer dans le but d'informer et de convaincre
Langue	Utiliser un vocabulaire et des expressions appropriés les bons temps de verbe une bonne syntaxe le style qui convient (direct ou indirect) Parler avec une intonation, une prononciation et un débit propres à la situation
Culture	Employer la forme tu/vous convenable à la situation
Stratégies	Parler assez fort pour être entendu Utiliser des stratégies compensatoires

Instruments d'évaluation

Une grille d'accompagnement pour deux élèves

Une grille d'accompagnement pour l'élève

Une grille d'appréciation pour l'enseignant(e)

Une fiche d'autoévaluation pour l'élève, A ou B

Jeu de rôle : Mon chien meurt!

Instrument

Examiner soigneusement le matériel proposé.

On fait un choix parmi les activités suggérées et les instruments d'évaluation correspondants. On adapte le matériel choisi en fonction des apprentissages de ses élèves.

Démarche d'évaluation

◇ Par groupes de deux, les élèves ont à présenter un jeu de rôle. La ***grille d'accompagnement*** vise à assurer la compréhension que les élèves peuvent avoir de la tâche à exécuter. Après avoir discuté des exigences de la tâche, on remet une copie de la grille à chaque groupe ou on la reproduit sous forme d'affiche ou sur acétate.

◇ On peut demander à deux élèves de relater ce qui s'est passé dans le jeu de rôle. La deuxième ***grille d'accompagnement*** vise à assurer une bonne compréhension de cette activité.

◇ On évalue la participation au jeu de rôle ou à la narration du jeu à l'aide de la ***grille d'appréciation***. On peut trouver plus facile d'écouter le jeu de rôle en prenant quelques notes et de remplir la grille ultérieurement.

◇ Au lieu d'utiliser la ***grille d'appréciation*** proposée, on peut recourir à la ***grille d'appréciation*** vierge et établir ses propres critères d'évaluation.

◇ Après avoir pris connaissance de la qualité de leur jeu de rôle, les élèves impliqués font un retour réflexif sur les stratégies qu'ils ont employées à l'aide de la ***fiche d'autoévaluation***.

Jeu de rôle : Mon chien meurt!

Instrument

GRILLE D'ACCOMPAGNEMENT



Activité : Participer à un jeu de rôle improvisé

Noms : ______________________ Date : ______________

____

Vous avez jusqu'à cinq minutes pour présenter un jeu de rôle au groupe-classe. Voici la situation et les deux rôles à jouer :

Temps de préparation : 10-15 minutes

Élève # 1
Rôle à jouer :

Tu as une petite voiture neuve que tu aimes beaucoup et que tu gardes toujours très propre. Un(e) ami(e) va te téléphoner pour te demander de l'aide. Si il/elle insiste, REFUSE, mais suggère-lui des SOLUTIONS.

Élève # 2
Rôle à jouer :

Tu as un chien que tu adores. Ton gros Saint-Bernard est très malade. Il est en danger de mourir. Tu as appelé la vétérinaire et elle te conseille fortement de l'emporter tout de suite à sa clinique en ville. Mais tu habites à la campagne et tu n'as pas d'auto. Tes parents sont partis pour la fin de semaine. Alors tu appelles ton/ta voisin(e) pour lui demander de te conduire à la clinique tout de suite.

INSISTE pour qu'il/elle te conduise immédiatement, autrement le chien va sûrement mourir.

Jeu de rôle : Mon chien meurt!

Instrument

GRILLE D'APPRÉCIATION

Activité : Participer à un jeu de rôle improvisé

Nom du 1er élève : ______________________ Date : ______________

Éléments recherchés

- ☐ Tu as transmis un message clair
- ☐ Tu as utilisé un vocabulaire et des expressions appropriés
- ☐ Tu as utilisé les bons temps de verbe
- ☐ Tu as employé le tu ou le vous correctement
- ☐ Tu as utilisé le bon style (direct ou indirect)
- ☐ Tu as utilisé un bonne syntaxe
- ☐ Tu as utilisé une intonation, un débit et une prononciation appropriés à la situation
- ☐ Tu as utilisé des stratégies compensatoires quand nécessaire
- ☐ Tu as parlé assez fort pour être entendu

Ta participation est

Excellente	Présence de 8 à 9 éléments recherchés	☐
Bonne	Présence de 6 à 7 éléments recherchés	☐
Satisfaisante	Présence de 5 éléments recherchés	☐
Insatisfaisante	Présence de moins de 5 éléments recherchés	☐

Commentaires ....

GRILLE D'APPRÉCIATION

Activité : Participer à un jeu de rôle improvisé

Nom du 2e élève : ______________________ Date : ______________

Éléments recherchés

- ☐ Tu as transmis un message clair
- ☐ Tu as utilisé un vocabulaire et des expressions appropriés
- ☐ Tu as utilisé les bons temps de verbe
- ☐ Tu as employé le tu ou le vous correctement
- ☐ Tu as utilisé le bon style (direct ou indirect)
- ☐ Tu as utilisé un bonne syntaxe
- ☐ Tu as utilisé une intonation, un débit et une prononciation appropriés à la situation
- ☐ Tu as utilisé des stratégies compensatoires quand nécessaire
- ☐ Tu as parlé assez fort pour être entendu

Ta participation est

Excellente	Présence de 8 à 9 éléments recherchés	☐
Bonne	Présence de 6 à 7 éléments recherchés	☐
Satisfaisante	Présence de 5 éléments recherchés	☐
Insatisfaisante	Présence de moins de 5 éléments recherchés	☐

Commentaires ....

Jeu de rôle : Au terrain de camping

Description de l'instrument : Deux élèves jouent le rôle d'un gardien du terrain de camping et d'un campeur qui laisse des déchets traîner. On fournit aux élèves les informations à mentionner dans le dialogue et les règlements en vigueur dans le terrain de camping. On donne deux minutes aux élèves pour qu'ils se préparent et demandent des précisions.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique, sociolinguistique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation, fiche anecdotique.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 75 minutes (5 minutes/dyade, estimé).

Variantes : Deux autres situations de communications sont présentées dans DÉCOM.

Auteur de l'instrument : Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes (DÉCOM) (Dicks et Rehorick, 1992).

Informations techniques : Mise à l'essai par une équipe d'enseignants aux provinces Maritimes en 1992.

Jeu de rôle : Au terrain de camping

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*La liberté d'expression des élèves est réduite quelque peu par les informations qu'ils doivent inclure dans leur dialogue.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Excellents modèles de performance fournis.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Cet instrument ne diffère pas de manière appréciable des autres jeux de rôles spontanés présentés ici. La feuille d'évaluation qui accompagne ce jeu de rôle présente certains avantages sur les autres : l'échelle d'appréciation est plus descriptive, l'échelle d'appréciation et la fiche anecdotique se trouvent sur la même page, la feuille est conforme aux autres feuilles d'évaluation qui accompagnent les tâches d'évaluation de DÉCOM.*

Jeu de rôle : Au terrain de camping

Instrument

JEU DE RÔLES (A)
9E IMMERSION
THÈME : *ENVIRONNEMENT*
p.1 de 4

MATÉRIEL DE L'ENSEIGNANT

OBJECTIF DE COMMUNICATION
INFORMER POUR AMENER QUELQU'UN À FAIRE QUELQUE CHOSE

SITUATION DE COMMUNICATION: *Dans un terrain de camping, un(e) gardien(ne) intervient auprès d'un (e) usager(ère) qui quitte son site en laissant derrière lui/elle des déchets.*

Tâches langagières :

1. exprimer son accord/désaccord
2. demander/donner des renseignements sur des règlements, sur des normes
3. donner des renseignements sur un choix à faire
4. exprimer des relations de cause et de conséquence
5. demander à quelqu'un de faire quelque chose

ÉLÈVE 1: Tu es le/la gardien(ne) d'un terrain de camping. Tu remarques un(e) campeur(euse) qui est en train de quitter son site en laissant traîner derrière lui ses déchets.

1. Tu commences la conversation en lui demandant de nettoyer son site.
2. Tu lui expliques les règlements en vigueur dans le parc. (Regarde la feuille **Règlements**.)
3. Tu l'informes des conséquences du non respect des règlements.

ÉLÈVE 2: Tu es un(e) campeur(euse) en train de quitter ton site quand un(e) gardien(ne) arrive. Il/Elle te demande de ramasser les déchets que tu as laissé traîner.

1. Tu refuses de nettoyer ton site.
2. Tu poses des questions de clarification au sujet des règlements en vigueur dans le terrain de camping.
3. Tu termines la conversation en exprimant que tu es d'accord pour respecter les règlements.

(Tiré de Dicks et Rehorick, 1992)

Jeu de rôle : Au terrain de camping

Instrument

JEU DE RÔLES (A)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*

FEUILLE DE L'ÉLÈVE

ÉLÈVE 1: Tu es le/la gardien(ne) d'un terrain de camping. Tu remarques un(e) campeur(euse) qui est en train de quitter son site en laissant traîner derrière lui ses déchets.

1. Tu commences la conversation en lui demandant de nettoyer son site.

2. Tu lui expliques les règlements en vigueur dans le parc. (Regarde la feuille **Règlements**.)

3. Tu l'informes des conséquences du non respect des règlements.

Jeu de rôle : Au terrain de camping

Instrument

JEU DE RÔLES (A)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*
p. 3 de 4

FEUILLE DE L'ÉLÈVE

ÉLÈVE 2: Tu es un(e) campeur(euse) en train de quitter ton site quand un(e) gardien(ne) arrive. Il/Elle te demande de ramasser les déchets que tu as laissé traîner.

1. Tu refuses de nettoyer ton site.
2. Tu poses des questions de clarification au sujet des règlements en vigueur dans le terrain de camping.
3. Tu termines la conversation en exprimant que tu es d'accord pour respecter les règlements.

Jeu de rôle : Au terrain de camping

Instrument

JEU DE RÔLES (A)
9E IMMERSION
THÈME - *ENVIRONNEMENT*
p.4 de 4

RÈGLEMENTS

ÉLÈVE 1: Cette feuille contient les règlements en vigueur dans le terrain de camping où tu travailles. Sers-toi de cette feuille pour expliquer au/à la campeur(euse) qu'il/elle doit nettoyer son site.

RÈGLEMENTS *

1. Tout feu de camp est limité aux foyers fournis à cette fin.
2. Pas de bruit à partir de minuit.
3. Tout(e) campeur(euse) est responsable de la propreté de son site.
4. L'heure de départ est 11h00. Il faut soit partir soit renouveler avant cette heure.

*** Ces règlements ont toute la force de la loi. On a le droit de demander à tout(e) campeur(euse) qui ne respecte pas ces règlements de quitter le terrain de camping, et, si nécessaire, on peut appeler la police.**

Jeu de rôle : Au terrain de camping

Instrument

FEUILLE D'ÉVALUATION
JEU DE RÔLES (A)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*

ÉLÈVE #1	DATE

I. LA COMMUNICATION DU MESSAGE

A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorée(s).
C = Message pas communiqué efficacement.

Tâches langagières:	A	B	C
1. *Demander à quelqu'un de faire quelque chose.*	❑	❑	❑
2. *Donner des renseignements sur des règlements.*	❑	❑	❑
3. *Donner des renseignements sur un choix à faire.*	❑	❑	❑
4. *Exprimer des relations de cause/de conséquences.*	❑	❑	❑

II. ANALYSE DIAGNOSTIQUE

Articulation: prononciation; intonation; débit ______________________

____

____

Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives ______________________

____

____

Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours ______________________

____

____

III. ÉVALUATION GLOBALE
(Voir Descriptions des Niveaux) **A** ❑ **B** ❑ **C** ❑

Jeu de rôle : Au terrain de camping

Instrument

FEUILLE D'ÉVALUATION
JEU DE RÔLES (A)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*

ÉLÈVE #2	DATE

I. LA COMMUNICATION DU MESSAGE

A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorée(s).
C = Message pas communiqué efficacement.

Tâches langagières:	A	B	C
1. *Exprimer son désaccord.*	❑	❑	❑
2. *Demander des renseignements sur des règlements.*	❑	❑	❑
3. *Exprimer son accord.*	❑	❑	❑

II. ANALYSE DIAGNOSTIQUE

Articulation: prononciation; intonation; débit ____________________

____

____

Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives ____________________

____

____

Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours ____________________

____

____

III. ÉVALUATION GLOBALE (Voir Descriptions des Niveaux) A ❑ B ❑ C ❑

Jeu de rôle : Au terrain de camping

Instrument

DESCRIPTIONS DES NIVEAUX - ÉVALUATION GLOBALE

NIVEAU A: L'apprenant est presque toujours capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime presque toujours avec un niveau de précision grammaticale supérieur. La prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend presque toujours sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont presque toujours utilisées efficacement. Ses énoncés sont presque toujours compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est très logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont utilisés correctement et systématiquement.

NIVEAU B: L'apprenant est souvent capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime souvent avec un niveau de précision grammaticale moyen. En général, la prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend souvent sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont souvent utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est souvent logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont souvent utilisés correctement.

NIVEAU C: L'apprenant est souvent incapable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles. Il/Elle s'exprime souvent avec très peu de précision grammaticale. La prononciation, l'intonation et le débit entravent souvent la communication. L'apprenant ne comprend pas beaucoup et a souvent besoin de reformulations et de répétitions. Les stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont rarement utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent incompréhensibles, incomplets, et ne s'intègrent pas naturellement dans la conversation. Le discours est souvent illogique et incohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont rarement utilisés correctement.

Jeu de rôle : Dialogue responsif

Description de l'instrument : On donne à l'élève un dialogue dont un rôle est effacé. Il a quelques minutes pour préparer les répliques effacées. L'enseignant lit le rôle donné et l'élève lit le rôle effacé.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique, sociolinguistique.

Consignation des données : Pas indiquée.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 120 minutes (4 minutes/élève, estimé).

Auteur de l'instrument : Nic Underhill (1987)

Informations techniques : Pas indiquées.

Jeu de rôle : Dialogue responsif

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle		*Cette activité restreint considérablement la liberté d'expression de l'élève. La complexité du défi est réduite. La tâche n'est pas intrinsèquement motivante.*
	Motivante		
	Défi complexe		
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés	✓	
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*C'est un bon instrument pour évaluer certains aspects bien spécifiques de la langue. Les habiletés cognitives peuvent influencer la production orale de l'élève : ses répliques peuvent être erronées à cause de sa façon de comprendre le dialogue et non à cause d'une lacune dans ses habiletés langagières.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance		
Efficacité	Facile à administrer		*Difficile à administrer puisque l'enseignant participe à l'activité.*
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Cette tâche est à conserver pour évaluer certains aspects spécifiques de la langue tels que les formules discursives. Les répliques demandées doivent être claires et prévisibles pour éviter que les habiletés cognitives de l'élève rentrent en ligne de compte dans l'évaluation. La tâche doit permettre l'évaluation de la production orale et non l'habileté de l'élève à inventer dans son esprit le contexte des répliques. Pour permettre à l'enseignant d'évaluer l'élève pendant qu'il parle un autre élève pourrait lire le deuxième rôle.*

Jeu de rôle : Dialogue responsif

Exemples

Exemple No. 1

A: Can you tell me how to get to the station?
B: ....

A: And where does the bus stop?
B: ....
A: Oh yes, I can see it.

The choice of words to fill the gaps can be quite open-ended:

A: What did you do at the weekend?
B: .... (*but requires use of past tense*)

A: What was the weather like?
B: .... (*requires some reference to weather*)

Or, it can be constrained completely:

A: ....?
B: I'm thirty one. (*requires question about age*)

Exemple No. 2

A: How would you like to meet for a drink on Saturday?
B: ....

A: No, that suits me fine. Let's make it Sunday lunchtime.
B: ....

A: Yes, of course, I'd like to meet him.
B: ....

A: Well, if he doesn't, by all means bring him with you.
B: ....

A: Don't worry, I'll make sure it doesn't happen again.

(Tiré de Underhill, 1987, p. 65)

Compte-rendu

Compte – rendu : Entrevue radiophonique

Description de l'instrument : L'élève écoute deux fois une entrevue radiophonique enregistrée sur audiocassette à propos de problèmes environnementaux dans sa province. L'élève reformule oralement les informations les plus importantes dans ses propres mots.

Compétences communicatives visées : Discursive, grammaticale, stratégique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation, fiche anecdotique.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 150 minutes (au moins 5 minutes/élève, estimé).

Auteur de l'instrument : Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes (DÉCOM) (Dicks et Rehorick, 1992).

Informations techniques : Mise à l'essai par une équipe d'enseignants aux provinces Maritimes en 1992.

Compte – rendu : Entrevue radiophonique

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*C'est une activité réaliste parce qu'on est souvent appelé à résumer des émissions de télévision/radio vues ou entendues. Le contenu du compte-rendu est déterminé strictement par l'entrevue; la complexité de la tâche est donc réduite.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Excellents modèles de performance fournis. Il faut faire attention de démêler la compréhension orale de la production orale : l'évaluateur doit s'assurer que la compréhension de l'entrevue n'influence pas la production orale de l'élève.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Une excellente tâche d'évaluation puisque l'habileté visée est utilisée dans la vie de tous les jours. L'enseignant doit s'assurer que les habiletés cognitives et la compréhension orale n'affectent pas la production orale de l'élève et donc réduisent la validité de l'instrument.*

Compte – rendu : Entrevue radiophonique

Instrument

COMPTE-RENDU (B)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*
p.1 de 2

MATÉRIEL DE L'ENSEIGNANT

SITUATION DE COMMUNICATION: Écouter une entrevue radiophonique et en rapporter les éléments principaux.

Tâches langagières:

1. *rapporter des informations sur le lieu*
2. *rapporter des informations sur le temps*
3. *décrire l'événement*
4. *rapporter des causes*
5. *rapporter des conséquences*

ÉLÉMENTS PRINCIPAUX À RAPPORTER:

1. Fin de semaine / Fête du Canada
2. La plage Brackley - Île-du-Prince-Édouard
3. Première fois fermée
4. Milliers de poissons morts.
5. Causes possibles: température de l'eau, pollution, courants
6. Scientifiques ne s'entendent pas sur une cause
7. Un scientifique canadien a rouvert le dossier pour étudier la cause.

(Tiré de Dicks et Rehorick, 1992)

Compte – rendu : Entrevue radiophonique

Instrument

COMPTE-RENDU (B)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*

MATÉRIEL DE L'ENSEIGNANT

TEXTE

Dans ta classe de sciences on discute l'environnement. À la radio ce matin, il y a une entrevue avec un scientifique célèbre concernant une catastrophe écologique qui a eu lieu dans les provinces maritimes. Écoute cette entrevue deux fois. Après l'avoir écoutée deux fois, on te demande de raconter les points principaux de l'entrevue dans tes propres mots.

Bonjour tout le monde. Nous avons avec nous en studio le célèbre scientifique M. David Suziki. M. Suziki, bonjour et bienvenue.

Bonjour.

M. Suziki, est-ce vrai qu'un de vos collègues est prêt à ré-examiner la catastrophe qui a eu lieu à la plage Brackley à l'Île-du-Prince-Édouard?

Comme vous le savez, un fait inédit s'est produit au cours de la grande fin de semaine de la Fête du Canada à la plage Brackley à l'Île-du-Prince-Édouard. Cette plage a du être fermée pour la première fois de son histoire.

Figurez-vous que des milliers de poissons morts retrouvés sur la plage ont causé cette fermeture. Euh ... Plusieurs raisons possibles ont été mentionnées pour expliquer cette catastrophe écologique: la température de l'eau, la pollution subite, et les courants marins ne sont que quelques-unes des causes invoquées par le personnel du *Ministère des pêches et océans Canada.* Cependant, personne n'a pu expliquer la cause précise de cette catastrophe.

Alors on m'annonce à l'instant qu'un scientifique canadien a effectivement décidé de rouvrir ce dossier afin de découvrir la raison pour laquelle tant de poissons sont morts.

Excusez-moi M. Suziki, mais il ne nous reste plus de temps à l'émission. Ce sujet est vraiment fascinant et j'espère que nous aurons l'occasion de vous inviter de nouveau pour discuter ce dossier inédit. M. Suziki, je vous remercie.

De rien. Au revoir.

Compte – rendu : Entrevue radiophonique

Instrument

FEUILLE D'ÉVALUATION
COMPTE-RENDU (B)
9E IMMERSION
THÈME: *ENVIRONNEMENT*

ÉLÈVE	DATE

I. LA COMMUNICATION DU MESSAGE

A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorée(s).
C = Message pas communiqué efficacement.

Tâches langagières:	A	B	C
1. *Rapporter des informations sur le lieu.*	❑	❑	❑
2. *Rapporter des renseignements sur le temps.*	❑	❑	❑
3. *Décrire un événement.*	❑	❑	❑
4. *Rapporter des causes.*	❑	❑	❑
5. *Rapporter des conséquences.*	❑	❑	❑

II. ANALYSE DIAGNOSTIQUE

Articulation: prononciation; intonation; débit ______________________

____

____

Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives______________________

____

____

Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours ______________________

____

____

III. ÉVALUATION GLOBALE A ❑ B ❑ C ❑

(Voir Descriptions des Niveaux)

Compte – rendu : Entrevue radiophonique

Instrument

DESCRIPTIONS DES NIVEAUX - ÉVALUATION GLOBALE

NIVEAU A: L'apprenant est presque toujours capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime presque toujours avec un niveau de précision grammaticale supérieur. La prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend presque toujours sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont presque toujours utilisées efficacement. Ses énoncés sont presque toujours compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est très logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont utilisés correctement et systématiquement.

NIVEAU B: L'apprenant est souvent capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime souvent avec un niveau de précision grammaticale moyen. En général, la prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend souvent sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont souvent utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est souvent logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont souvent utilisés correctement.

NIVEAU C: L'apprenant est souvent incapable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles. Il/Elle s'exprime souvent avec très peu de précision grammaticale. La prononciation, l'intonation et le débit entravent souvent la communication. L'apprenant ne comprend pas beaucoup et a souvent besoin de reformulations et de répétitions. Les stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont rarement utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent incompréhensibles, incomplets, et ne s'intègrent pas naturellement dans la conversation. Le discours est souvent illogique et incohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont rarement utilisés correctement.

Descriptions/Explications

Description/Explication : Voyage au Québec

Description de l'instrument : Un élève décrit les personnes, les objets, les lieux et la suite d'événements d'une série d'illustrations. On donne deux minutes à l'élève pour qu'il examine les images et se prépare.

Compétences communicatives visées : Discursive, grammaticale, stratégique, sociolinguistique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation, fiche anecdotique.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 120 minutes (4 minutes/élève, estimé).

Variantes : Trois autres séries d'illustrations sont présentées dans DÉCOM.

Auteur de l'instrument : Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes (DÉCOM) (Dicks et Rehorick, 1992).

Informations techniques : Mise à l'essai par une équipe d'enseignants aux provinces Maritimes en 1992.

Description/Explication : Voyage au Québec

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*L'habileté à décrire une série d'événements dessinés est transférable à d'autres contextes à l'extérieur de l'école.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Excellents modèles de performance fournis.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *La feuille d'évaluation et les modèles de performance du DÉCOM sont excellents. Les habiletés démontrées lors de la performance de cette tâche sont utiles dans d'autres situations de communications réelles à l'extérieur de l'école.*

Description/Explication : Voyage au Québec

Instrument

DESSINS POUR PARLER (A)
9E FRANÇAIS DE BASE
THÈME: *VOYAGES ET EXCURSIONS*
p.1 de 2

SITUATION DE COMMUNICATION: Décrire des personnes, des objets, des lieux, et raconter une suite d'événements.

Tâches langagières:

1. décrire des objets, des lieux, des personnes
2. décrire diverses activités
3. raconter une série d'événements

ÉNONCÉS PRÉVUS:

1. Un garçon et une fille attendent un vol d'avion. Ils vont à Montréal.
2. Ils arrivent à l'aéroport Dorval à Montréal. Ils se disent au revoir.
3. La fille achète un billet de train pour aller à Québec.
4. Le garçon loue une moto.
5. Le garçon a un accident dans une rue à Montréal.
6. Il est emmené à l'hôpital dans une ambulance.
7. Il a la jambe cassée. Il téléphone à son amie pour lui dire les nouvelles.
8. Son amie achète un billet de train pour retourner à Montréal.

Maritime Oral Communication Assessment Portfolio (MOCAP)

(Tiré de Dicks et Rehorick, 1992)

Description/Explication : Voyage au Québec

Instrument

DESSINS POUR PARLER (A)
9E FRANÇAIS DE BASE
THÈME: *VOYAGES ET EXCURSIONS*
p.2 de 2

FEUILLE DE L'ÉLÈVE



Maritime Oral Communication Assessment Portfolio (MOCAP)

Description/Explication : Voyage au Québec

Instrument

FEUILLE D'ÉVALUATION
DESSINS POUR PARLER (A)
9E FRANÇAIS DE BASE
THÈME: *VOYAGES ET EXCURSIONS*

ÉLÈVE	DATE

I. LA COMMUNICATION DU MESSAGE

A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorée(s).
C = Message pas communiqué efficacement.

Tâches langagières:	A	B	C
1. *Décrire des objets, des lieux, des personnes.*	❑	❑	❑
2. *Décrire de diverses activités.*	❑	❑	❑
3. *Raconter une série d'événements.*	❑	❑	❑

II. ANALYSE DIAGNOSTIQUE

Articulation: prononciation; intonation; débit ______________________

____

____

Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives______________________

____

____

Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours______________________

____

____

III. ÉVALUATION GLOBALE A ❑ B ❑ C ❑
(Voir Descriptions des Niveaux)

Description/Explication : Voyage au Québec

Instrument

DESCRIPTIONS DES NIVEAUX - ÉVALUATION GLOBALE

NIVEAU A: L'apprenant est presque toujours capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime presque toujours avec un niveau de précision grammaticale supérieur. La prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend presque toujours sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont presque toujours utilisées efficacement. Ses énoncés sont presque toujours compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est très logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont utilisés correctement et systématiquement.

NIVEAU B: L'apprenant est souvent capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime souvent avec un niveau de précision grammaticale moyen. En général, la prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend souvent sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont souvent utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est souvent logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont souvent utilisés correctement.

NIVEAU C: L'apprenant est souvent incapable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles. Il/Elle s'exprime souvent avec très peu de précision grammaticale. La prononciation, l'intonation et le débit entravent souvent la communication. L'apprenant ne comprend pas beaucoup et a souvent besoin de reformulations et de répétitions. Les stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont rarement utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent incompréhensibles,incomplets,et ne s'intègrent pas naturellement dans la conversation. Le discours est souvent illogique et incohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont rarement utilisés correctement.

Description/Explication : Explain it, please.

Description de l'instrument : L'enseignant pose des questions d'ordre général à élève pour une période de réchauffement. Ensuite on demande à l'élève d'expliquer la fonction d'un objet dont il pige le nom. On enregistre l'explication de l'élève.

Compétences communicatives : Discursive, stratégique, sociolinguistique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation, notes anecdotiques.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 60 minutes (2 minutes/élève, estimé).

Auteur de l'instrument : Linda Paulus (1997).

Informations techniques : Mise à l'essai par Linda Paulus et d'autres enseignants.

Description/Explication : Explain it, please.

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Expliquer le fonctionnement d'un objet est une habileté que l'on est appelé à démontrer assez souvent. La motivation intrinsèque de la tâche est moyenne si l'objet est présenté sur papier seulement.*
	Motivante		
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*La grille d'évaluation demande l'évaluation de la compréhension aussi bien que de la production. Une importance particulière est placée sur les compétences stratégiques et sociolinguistiques.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Une façon d'augmenter la motivation de l'élève serait de donner l'objet à l'élève et lui demander de démontrer tout en expliquant son utilisation. Cette activité ne semble pas se prêter à l'évaluation de la compétence sociolinguistique puisque l'interaction est minime. L'échelle d'appréciation de la compétence discursive demande l'évaluation de la compréhension orale. L'enseignant doit faire attention de préserver la validité de l'évaluation de la production orale. L'explication du fonctionnement d'un objet est un défi complexe et une habileté importante à posséder dans la vie de tous les jours.*

Description/Explication : Explain it, please.

Instrument

Sample definitions for "Explain it, please" task

Explain a *garlic press* to someone who has never seen or used one.

Explain a *tire jack* to someone who has never seen or used one.

Explain a *garter belt* to someone who has never seen or wore one.

Explain *Bigfoot* to someone who has never seen or heard of it.

Explain a *cash register* to someone who has never seen or used one.

Explain an *emergency flare* to someone who has never seen or used one.

Explain *a football helmet* to someone who has never seen or wore one.

Explain a *toupee* to someone who has never seen or used one.

(Tiré de Paulus, 1997)

Description/Explication : Explain it, please.

Instrument

Middle and Secondary School **For:** ______________________

Language Proficiency Scale: Spanish I, II **Interviewer:** ______________________

Term 1 2 3 4 Yr ____

	Task 1	Task 2
Quality & Extent of Communication (Discourse Competence)		
Extensive comprehension and vocabulary. You communicate easily & with confidence on a range of topics *beyond* what is typical for a language learner at your level. Your meaning is clear; when necessary, you know how to explain what you mean. You rarely, if ever, miss or search for a word. You stay in Spanish to meet your needs. **Key words: extensive communication/elaborates/flexible/confident/actively engaged.**	3	3
Good comprehension and a large vocabulary enable you to communicate with confidence on the topic(s). Occasional gaps in vocabulary may cause you to search for a word or use a wrong word, but your errors do not interfere with your meaning or the flow of the conversation. Like a 3, you don't need English to communicate effectively. **Key words: good communication without elaboration/confident/actively engaged.**	2	2
You comprehend most or all of what your conversational partner says. You communicate somewhat on the topic(s), but conversation is hindered by gaps in basic vocabulary. These gaps cause you to miss words, and/or have to search for words you need, and/or your ideas don't always flow logically. There may be evidence that you rely on English to get your ideas across. **Key words: limited communication/vocabulary gaps/potential conversation breakdown.**	1	1
Inability to comprehend your partner and/or a small vocabulary means communication is limited to a few words & memorized phrases. Conversation is too short, too difficult and/or there is too much interference from English to get a reasonable language sample. **Key words: little or no communicative ability/extensive gaps in vocabulary**	0	0

Verbal & Non-Verbal Communication Strategies (Strategic Competence)

Strategies Used by Speaker to Negotiate Meaning

Checks to verify comprehension ___ ___ ___ ___	Asks for help in L2 (Repita/¿Cómo?/¿Qué significa?/etc.) ___ ___ ___ ___
Uses gestures/mimes/acts ___ ___ ___ ___	Circumlocutes ___ ___ ___ ___
Creates/approximates a word ___ ___ ___ ___	Other (note down here):

	Task 1	Task 2
Speaker utilizes two or more different strategies to keep the conversation going.	2	2
Speaker uses at least one strategy to keep the conversation flowing.	1	1
No evidence of either verbal or non-verbal strategies used to sustain conversation.	0	0

Culturally Appropriate Language & Behavior (Sociolinguistic Competence)

Appropriate control of *tú* vs. *usted*: ___no use evident ___ emerging ___consistent

Appropriate phrases and/or body language for: ___ greeting ___ leave-taking ___reacting ___ interrupting ___ giving an opinion

Notes:

	Task 1	Task 2
Consistent control of culturally appropriate language & behavior.	2	2
Emerging control of culturally appropriate language & behavior.	1	1
No evidence of culturally appropriate language or behavior.	0	0

Formulaires

Formulaire : À la douane

Description de l'instrument : Un élève joue le rôle du douanier à l'aéroport. Il remplit un formulaire en posant des questions à un deuxième élève qui joue le rôle d'un élève qui revient d'un voyage de classe en France. L'élève qui pose les questions a deux minutes pour lire le formulaire et pour demander des précisions à l'enseignant. Cet élève ne doit pas remplir le formulaire puisque ce n'est qu'un outil d'appui pour stimuler le discours.

Compétences communicatives visées : discursive, grammaticale, stratégique, sociolinguistique.

Consignation des données : Échelle d'appréciation, fiche anecdotique.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 75 minutes (5 minutes/dyade, estimé).

Variantes : Quatre autres tâches semblables sont présentées dans DÉCOM.

Auteur de l'instrument : Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes (DÉCOM) (Dicks et Rehorick, 1992).

Informations techniques : Mise à l'essai par une équipe d'enseignants aux provinces Maritimes en 1992.

Formulaire : À la douane

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Le fait que le questionnaire ne doit pas être rempli réduit l'authenticité de la tâche. Il faudrait insérer cette tâche dans une activité dont le formulaire est une partie intégrale pour augmenter son authenticité.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Excellents modèles de performance fournis. Il faut faire attention de démêler la compréhension orale et la production orale : l'évaluateur doit s'assurer que la compréhension des questions n'influence pas la production orale de l'élève.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Une activité motivante pour les jeunes malgré quelques réserves du côté de l'authenticité de la tâche. L'enseignant devrait chercher à réaliser cette tâche dans un contexte où les informations du formulaire doivent être inscrites et utilisées ultérieurement. On serait bien avisé de donner quelques précisions à l'élève qui joue le rôle du voyageur à propos de son personnage pour assurer que ses réponses produisent un échantillon adéquat.*

Formulaire : À la douane

Instruction

FORMULAIRE (C)
9E FRANÇAIS DE BASE
THÈME - *VOYAGES ET EXCURSIONS*
p.1 de 2

MATÉRIEL DE L'ENSEIGNANT

SITUATION DE COMMUNICATION: Un(e) élève revient d'un voyage en France avec ses camarades de classe. À l'aéroport il/elle doit passer à la douane. L'élève répond aux questions posées par le douanier. Le rôle du douanier est joué par un(e) autre élève qui remplit un formulaire.

Tâches langagières:

1. répondre aux questions
2. demander de s'identifier
3. demander de/donner des informations quantitatives (valeur d'achats, durée de visite, etc.)
4. demander de/ donner des informations descriptives (vêtements, articles ménagers)

FORMULAIRE - LA DOUANE

Nom de famille		Prénom	
Adresse	Ville, village	Province	Code postal
Date du départ du Canada Jour / Mois / Année	Importez-vous des viandes, des plantes? Oui ☐ Non ☐	Pays où les marchandises ont été achetées?	
TOUS LES ARTICLES ACHETÉS À L'ÉTRANGER DOIVENT ÊTRE DÉCLARÉS			

	DESCRIPTION	VALEUR (EN MONNAIE CANADIENNE)
Vêtements		$
Articles ménagers		$
Autres		$
Produits de tabac		$
Boissons alcooliques		$
TOTAL		$

Signature du demandeur: ______________________

(Tiré de Dicks et Rehorick, 1992)

Formulaire : À la douane

Instrument

FEUILLE DE L'ÉLÈVE

FORMULAIRE - LA DOUANE

Nom de famille	Prénom

Adresse	Ville, village	Province	Code postal

Date du départ du Canada (Jour / Mois / Année)	Importez-vous des viandes, des plantes?	Pays où les marchandises ont été achetées?
Jour | Mois | Année	Oui ❑ Non ❑	

TOUS LES ARTICLES ACHETÉS À L'ÉTRANGER DOIVENT ÊTRE DÉCLARÉS

	DESCRIPTION	VALEUR (EN MONNAIE CANADIENNE)
Vêtements		$
Articles ménagers		$
Autres		$
Produits de tabac		$
Boissons alcooliques		$
TOTAL		$

Signature du demandeur: ______________________________

Formulaire : À la douane

Instrument

FEUILLE D'ÉVALUATION
FORMULAIRE (C)
9E FRANÇAIS DE BASE
THÈME: *VOYAGES ET EXCURSIONS*

ÉLÈVE 1	DATE

I. LA COMMUNICATION DU MESSAGE

A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorée(s).
C = Message pas communiqué efficacement.

Tâches langagières:	A	B	C
1. *Demander de s'identifier.*	❑	❑	❑
2. *Demander des informations descriptives (vêtements, articles ménagers, etc.).*	❑	❑	❑
3. *Demander des informations quantitatives (valeur d'achats, durée de visite, etc.).*	❑	❑	❑

II. ANALYSE DIAGNOSTIQUE

Articulation: prononciation; intonation; débit ______________________

____

____

Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives ______________________

____

____

Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours______________________

____

____

III. ÉVALUATION GLOBALE **A** ❑ **B** ❑ **C** ❑

(Voir Descriptions des Niveaux)

Formulaire : À la douane

Instrument

FEUILLE D'ÉVALUATION
FORMULAIRE (C)
9E FRANÇAIS DE BASE
THÈME: *VOYAGES ET EXCURSIONS*

ÉLÈVE 2	DATE

I. LA COMMUNICATION DU MESSAGE

A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorée(s).
C = Message pas communiqué efficacement.

Tâches langagières:	A	B	C
1. *S'identifier.*	❑	❑	❑
2. *Donner des informations descriptives (vêtements, articles ménagers, etc.).*	❑	❑	❑
3. *Donner des informations quantitatives (valeur d'achats, durée de visite, etc.).*	❑	❑	❑

II. ANALYSE DIAGNOSTIQUE

Articulation: prononciation; intonation; débit ______

______

______

Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives ______

______

______

Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours ______

______

______

III. ÉVALUATION GLOBALE A ❑ B ❑ C ❑

(Voir Descriptions des Niveaux)

Formulaire : À la douane

Instrument

DESCRIPTIONS DES NIVEAUX - ÉVALUATION GLOBALE

NIVEAU A: L'apprenant est presque toujours capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime presque toujours avec un niveau de précision grammaticale supérieur. La prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend presque toujours sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont presque toujours utilisées efficacement. Ses énoncés sont presque toujours compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est très logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont utilisés correctement et systématiquement.

NIVEAU B: L'apprenant est souvent capable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles, et effectue ces tâches d'une manière appropriée. Il/Elle s'exprime souvent avec un niveau de précision grammaticale moyen. En général, la prononciation, l'intonation, et le débit n'entravent pas la communication. L'apprenant comprend souvent sans besoin de reformulation ni de répétition. Des stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont souvent utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent compréhensibles, complets, et s'intègrent naturellement dans la conversation. Le discours est souvent logique et cohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont souvent utilisés correctement.

NIVEAU C: L'apprenant est souvent incapable d'utiliser la langue pour effectuer les tâches langagières cibles. Il/Elle s'exprime souvent avec très peu de précision grammaticale. La prononciation, l'intonation et le débit entravent souvent la communication. L'apprenant ne comprend pas beaucoup et a souvent besoin de reformulations et de répétitions. Les stratégies communicatives (gestes, demandes de répétition, circonlocutions) sont rarement utilisées efficacement. Ses énoncés sont souvent incompréhensibles, incomplets, et ne s'intègrent pas naturellement dans la conversation. Le discours est souvent illogique et incohérent. Les connecteurs discursifs (pronoms, mots de transition, etc.) sont rarement utilisés correctement.

Formulaire : Stop-in Quiz

Description de l'instrument : Un élève qui a perdu sa carte d'identification doit se présenter au bureau d'administration pour en obtenir une nouvelle. Un enseignant joue le rôle de l'administrateur qui pose des questions pour remplir le formulaire nécessaire à cette fin. L'enseignant s'installe dans un local tranquille ; l'activité se déroule hors des heures régulières de la salle de classe.

Compétences communicatives visées : Discursive, grammaticale.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 90 à 240 minutes (3 à 8 minutes/élève).

Auteur de l'instrument : Pennylyn Dykstra-Pruim (1997).

Informations techniques : Pas indiquées.

Formulaire : Stop-in Quiz

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Excellente mise en contexte.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés		
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Les descriptions des modèles de performance sont générales. Les élèves peuvent partager les informations requises pour le formulaire puisqu'ils ne se présentent pas tous en même temps.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Il faut résoudre le problème du partage des informations requises sur le formulaire pour que cette activité soit utilisée en immersion française. Trois possibilités : 1) les élèves le font à la sortie de la salle de classe. Ils n'auront pas l'occasion de consulter. Cette solution peut poser un problème logistique ; 2) on développe plusieurs formulaires différents. Cette solution ne garantit pas la comparabilité des résultats; ou 3) on donne les questions du formulaire à tous les élèves avant la réalisation de l'activité et modifie les critères d'évaluation. L'activité est à conserver à cause de la nature expérientielle de la tâche.*

Formulaire : Stop-in Quiz

Instrument

The Stop-in Quiz: Das Studentenmeldeamt

[Beamter/in should ask all questions below marked with a star and 1 of the unmarked questions to total 13 possible points.]
Student/in: Entschuldigung, ich brauche einen neuen Personalausweis.
Beamter/in: Gut. Ich muß dieses Formular ausfüllen.
[Students answer these questions in German. Mistakes may be noted in the blank provided.]

Fragen	*Antworten*	*Punkte*		
		2	1	0
*1. Wie heißen Sie? (Wie schreibt man das?)	[Ich heiße... . Mein Name ist... .] [spell out name]			
*2. Woher kommen Sie?	[Ich komme **aus**....correct preposition?]			
*3. Wie alt sind Sie?	[Ich **bin**....(Jahre alt). is verb correct?]			
*4. Wie ist Ihre Telefonnummer?	[write down number]			
6. Wie ist Ihre Adresse?	[Meine Adresse ist....]			
*7. Was sind Sie von Beruf?	[Ich bin **Student**/Ich bin **Studentin**.]			
8. Was studieren Sie?	[Ich studiere....]			
*9. Wann haben Sie Deutsch?	[**Um**....Uhr.]			

Beamter/in: Gut. Das ist alles. Das Formular ist ausgefüllt.
Student/in: Wann hole ich den Personalausweis ab?
Beamter/in: Am ______________ um ________ Uhr. 4 3 2 1 0
[Fill in a day and a time for each student. Make them not all the same. The students must record this information and report it to their instructor. Correct day and time are each worth 2 points.]

Impression of Evaluator. Circle one of the numbers.	
8	= understood all the questions the first time, gave clear, correctly formulated answers
7.5	
7	= understood almost everything the first time, answers had 2-4 minor errors but were understandable and quite clear
6.5	
6	= 2-3 questions needed to be repeated or reformulated, answers had 5-7 errors, and may have been somewhat difficult to understand
5.5	
5	= 4-5 questions were not understood the first time, answers had 8 or more errors and a couple answers were unclear
4.5	
4	= almost all the questions needed to be repeated, answers were full of errors and difficult to understand

Gesamtnote: ____________/25

(Tiré de Dykstra-Pruim, 1997, p. 26)

Lecture à haute voix

Lecture à haute voix : Message d'accueil pour un répondeur

Description de l'instrument : Chaque élève prépare un message d'accueil pour le répondeur téléphonique. Mise en contexte : l'élève doit participer à un sondage entrepris par Radio-Canada pour savoir le mode de vie des jeunes d'aujourd'hui. Il téléphone à Radio-Canada pour répondre aux questions du sondage et laisse un message au répondeur. Les questions sont fournies par l'enseignant. L'élève enregistre le message.

Compétences communicatives visées : Discursive, grammaticale.

Consignation des données : Liste de vérification.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : 60 à 90 minutes (2 à 3 minutes/élève, estimé).

Auteur de l'instrument : Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (Bélanger, 1996).

Informations techniques : Mise à l'essai par l'ACPLS.

Lecture à haute voix : Message d'accueil pour un répondeur

Critique

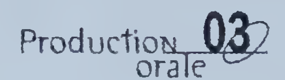
Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Bonne mise en contexte. C'est une habileté importante à acquérir.*
	Motivante	✓	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés		
	Énoncés préparés	✓	
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Critères d'évaluation sont plutôt génériques mais facilement adaptables à d'autres contextes; modèles de performance ne sont pas fournis.*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	*La longueur du message (on doit répondre à 19 questions) et le côté logistique (cassettes à manipuler) pourraient alourdir la tâche de l'enseignant.*
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Il y a une préparation exhaustive du message qui nuit à l'authenticité de la tâche légèrement. Quelques modifications telles qu'une réduction dans le nombre de questions rendrait l'activité plus efficace à administrer.*

Lecture à haute voix : Message d'accueil pour un répondeur

Instrument

Créer un message d'accueil pour un répondeur



Résultats d'apprentissage visés

Communication Communiquer oralement avec l'intention de saluer, de donner des renseignements et de demander un service

Langue Utiliser un vocabulaire et des structures de phrases appropriés ;
plus particulièrement, utiliser les éléments linguistiques suivants :

- les réalisations langagières pour saluer
- la phrase impérative (veuillez laisser un message ...)
- la forme négative (je ne suis pas ...)

Utiliser une prononciation, une intonation et un débit justes

Stratégies Utiliser des stratégies de communication telles que :

- chercher à créer un message original

Utiliser des stratégies d'apprentissage telles que :

- se servir d'une grille d'accompagnement
- se préparer adéquatement

Tâche proposée

Individuellement, les élèves préparent un message d'accueil pour le répondeur téléphonique.

Commentaires – suggestions

"What is being evaluated is clearly specified. The section «Commentaires de l'enseignant(e)» gives me the opportunity to write down both the strengths and the weaknesses of the performance. I am able to give detailed explanations, and suggestions for improvement."
Enseignante, Alberta

«Comme je me préoccupe de l'environnement, je polycopierais mon instrument d'évaluation de l'autre côté de la grille d'accompagnement de l'élève.»
Enseignante, Colombie-Britannique

"I like this instrument because the instructions are specific and understandable."
Élève, Alberta

Démarche d'évaluation

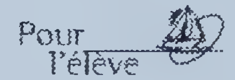
- La *grille d'accompagnement*, comporte une liste détaillée des étapes à franchir dans la réalisation d'un message d'accueil. On la remet à l'élève pour l'amener à créer un message original pour son répondeur.
- On évalue le message d'accueil par rapport aux éléments retenus dans la *liste de vérification.*
- À la suite de son évaluation, on a un entretien avec l'élève et on se sert de sa *liste* et de la *grille d'accompagnement* de l'élève pour lui donner une rétroaction de qualité.
- Nous avons joint une activité connexe qu'une enseignante a fait réaliser à ses élèves avec succès.

(Tiré de Bélanger, 1996, p. 27, 30 - 31)

Lecture à haute voix : Message d'accueil pour un répondeur

Instrument

Grille d'accompagnement



Activité : création d'un message téléphonique

Mise en situation



La Société Radio-Canada fait un sondage parmi les élèves canadiens pour déterminer les changements dans le mode de vie des jeunes d'aujourd'hui. En particulier, Radio-Canada veut savoir combien d'élèves (ne) travaillent (pas), pourquoi ils (ne) travaillent (pas), quels emplois les intéressent, comment ils dépensent leur argent, comment ils passent leur temps libre et quelles sont les priorités dans leur vie.

Notre école a décidé de participer à ce sondage. Donc, tous les élèves doivent téléphoner à la Société Radio-Canada pour donner les renseignements. Aujourd'hui, c'est à ton tour.

Consignes — Téléphone à la Société Radio-Canada et laisse un message au répondeur téléphonique. Ton message peut suivre les questions suggérées en-dessous. N'oublie pas les renseignements personnels : nom, âge, école, ville.

Question suggérées

1. Quels travaux (payés ou bénévoles) as-tu déjà faits pendant ta vie ?
2. Comment as-tu trouvé ces travaux ?
3. As-tu un emploi maintenant ?

   Si tu as répondu «oui» à la question n° 3, continue avec les questions 4 à 12. Si tu as répondu «non» à la question n° 3, réponds maintenant aux questions 13 à 19.

4. Pourquoi travailles-tu ?
5. Où travailles-tu ?
6. Fais une petite description de ton emploi.
7. Quel est ton salaire hebdomadaire ?
8. Combien de jours par semaine travailles-tu ?
9. Quelles sont tes heures de travail ?
10. Aimes-tu cet emploi ? Pourquoi (pas) ?
11. Comment dépenses-tu l'argent que tu gagnes ?
12. As-tu des problèmes à l'école à cause de ton emploi ? Explique.
13. Pourquoi ne travailles-tu pas ?
14. Que fais-tu pendant ton temps libre ?
15. Comment gagnes-tu ton argent de poche ?
16. Comment dépenses-tu ton argent de poche ?
17. Aimerais-tu (would you like) travailler ? Pourquoi (pas) ?
18. Si tu avais un emploi, quel emploi voudrais-tu (would you want) avoir ? Pourquoi ?
19. À ton avis, qu'est-ce qui est plus important – tes études ou l'argent ? Explique.

Source : Oruxia Yereniuk, enseignante, Alberta

Participation orale

Participation orale

Description de l'instrument : L'enseignant observe la participation en français de l'élève et l'évalue à partir de la quantité de français parlé, de l'attitude par rapport à l'apprentissage du français et du niveau d'autonomie.

Consignation des données : Échelle d'appréciation.

Durée de la période d'évaluation pour une classe de 30 élèves : Processus continu (quelques secondes/élève à chaque observation).

Auteur de l'instrument : Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique (1997).

Informations techniques : Mise à l'essai sur le terrain par 23 juridictions scolaires en Colombie-Britannique.

Disponible en ligne : http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral8910/emph.htm .

Participation orale

Critique

Critères d'évaluation		*Approprié?*	*Commentaires*
Tâche authentique	Tirée de la vie réelle	✓	*Motiver les élèves à parler français en classe est un des défis importants des enseignants en immersion française. Voir les suggestions indiquées ci-dessous pour des idées sur comment encourager la participation orale en classe.*
	Motivante	?	
	Défi complexe	✓	
	Énoncés spontanés	✓	
	Énoncés préparés	✓	
Performance	Démonstration de l'habileté ou connaissance visée	✓	
	Construction de la réponse	✓	
Validité	Tâche mesure la production orale	✓	*Il faut faire attention de distinguer les éléments de production orale des autres éléments décrits dans l'échelle d'appréciation (autonomie de l'élève, attitude, etc.)*
	Critères d'évaluation explicites ou modèles de performance	✓	
Efficacité	Facile à administrer	✓	
	Rapide	✓	
	Peu cher	✓	

Commentaires généraux : *Cet instrument est utile parce qu'il clarifie et concrétise le processus d'évaluation de l'effort de parler français en salle de classe.*

Participation orale

Instrument

Emphasizing Oral Communication

Students need regular opportunities to communicate orally in French about classroom routines and activities, and about topics that are relevant to them. Practice and risktaking are keys to developing the ability to communicate. The teachers and students who participated in the field-tests suggested a number of ways to increase opportunities to develop confidence and skills for oral communication.

Incorporating Spontaneous Oral Communication in French 8-10

The teachers and students who participated in the grades 8-10 field-tests offered a number of suggestions about ways to increase oral communication in daily activities:

- Set up the classroom to create a positive, French atmosphere. For example, one teacher has a simulated River Seine on the floor. When students cross the 'river' they must speak French. Display posters and student work to stimulate interactions and to foster ownership. Try to establish the idea that ways of learning French are much more enjoyable and attainable than in former times.
- Use French as much as possible during class, and insist that students do the same. You may want to use the Oral Participation Scale to encourage and support their use of French. They can assess their own participation at the end of each class, using the Oral Participation Scale or simply recording what percent of the time they worked and spoke in French.
- Bring native speakers (especially those of the same age as your students) into the classroom whenever possible to talk about topics the students are interested in.
- Work with the students to develop scenarios for short conversations or other communication activities linked to each theme. Write the topics on cards, and set aside time each week (or each class) for practice.
- Keep a video-taped bank of sample conversations and other oral activities from previous classes (or from another school) so that students are able to see examples and discuss scoring criteria.
- Provide copies of general scoring criteria such as those included in this package. Discuss these frequently with the students, and have them suggest what each of the general criteria might involve in the context of a specific activity. *For example, if you are having a conversation about what kind of pizza you like, what main points would we expect to hear?* What details would add interest? Which structures and expressions would be particularly useful? List their specific suggestions to illustrate the general criteria.
- Post the communicating outcomes from the Integrated Resource Package in a prominent place to emphasize their importance.

(Tiré de Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique, 1997, Disponible : http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral8910/emph.htm .)

Participation orale

Instrument

Daily Oral Activities: Participation Scale

The following criteria can be used to assess and record participation in daily oral activities. These criteria are drawn from the learning outcomes at grades 8-10 and can legitimately be assessed as part of student achievement. The emphasis for this scale is on participation, not on proficiency of language which should be assessed through other oral and written activities.

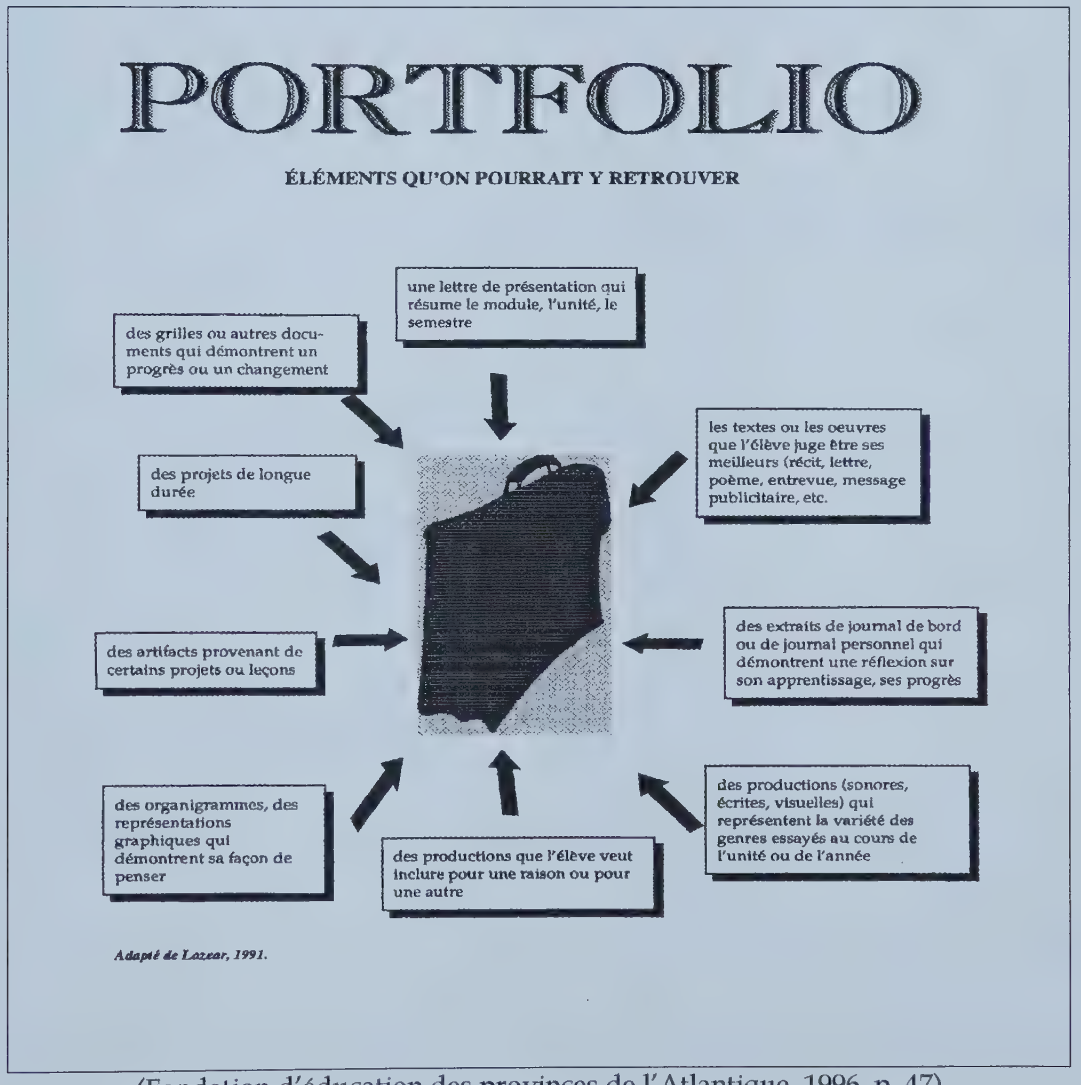
Criteria for oral participation:

- participates in classroom activities and interactions in French
- shares information and ideas in French
- uses French in classroom routines and procedures
- shows interest and curiosity about language including idiomatic expressions
- offers ideas about creative works and cultural content
- sets personal goals and monitors progress

A	All criteria consistently met. Often participates voluntarily. Requires little prompting or supervision. May support participation of others.
B	All criteria met. Participates willingly; may need some prompting.
C+	Most criteria evident. May be inconsistent (e.g., participate in one activity willingly; avoid using French in another.)
C	Some evidence of listed criteria. Participates in some oral activities, but may need some supervision. Occasionally uses French without prompting.
C-	Occasional evidence of listed criteria. Rarely uses French without reminders or prompting. Tends to need a great deal of supervision in oral activities.
F	Does not demonstrate listed criteria. Little or no positive participation in activities. Little or no appropriate use of French.

Dossier d'apprentissage

L'évaluation de plusieurs échantillons du travail de l'élève à des intervalles plus ou moins régulières est une partie intégrale de l'évaluation authentique (Ministère de l'Éducation, Gouvernement de l'Ontario, 1999; Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1997; *Évaluation formative*, 1996). Les échantillons sont gardés dans un dossier d'apprentissage ce qui permet de suivre le processus d'apprentissage de l'élève. La Fondation d'éducation des provinces de l'Atlantique (1996) propose le contenu décrit dans l'image suivante :



(Fondation d'éducation des provinces de l'Atlantique, 1996, p. 47)

Le Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan (1995) propose l'échelle d'appréciation suivante pour évaluer le portfolio :

Échelle d'appréciation d'un portfolio **Légende :**

But du portfolio :

Critères	Points /5	Commentaires
Variété		
▸ Présente une variété de genres dans ton portfolio.	5 4 3 2 1	
▸ Vérifie que les genres ont toutes les caractéristiques appropriées ou justifie ton choix de présentation.	5 4 3 2 1	
▸ Choisis si possible une variété de tons, de points de vue, de voix.	5 4 3 2 1	
▸ Varie le choix des intentions de communication.	5 4 3 2 1	
▸ Varie le choix des publics.	5 4 3 2 1	
Présentation des textes		
▸ Indique ce que tu veux surtout montrer dans ce portfolio.	5 4 3 2 1	
▸ Concentre ton texte de présentation sur ce point.	5 4 3 2 1	
▸ Assure-toi qu'elle est cohérente en planifiant l'ordre de tes commentaires	5 4 3 2 1	
▸ Équilibre les commentaires spécifiques pour chacun des textes choisis et les commentaires généraux sur l'ensemble du portfolio	5 4 3 2 1	
▸ Vérifie l'orthographe et la grammaire de ta présentation.	5 4 3 2 1	
Soin		
▸ Dans les textes présentés, tu as soigneusement vérifié :		
- la grammaire	5 4 3 2 1	
- l'orthographe	5 4 3 2 1	
- la ponctuation	5 4 3 2 1	
(ou tu as expliqué pourquoi tu ne l'as pas fait)		
▸ La présentation générale est claire et agréable	5 4 3 2 1	
Beauté et puissance des oeuvres choisies		
▸ Les mots de tes oeuvres sont précis et intéressants.	5 4 3 2 1	
▸ Leurs images ou leurs arguments sont forts.	5 4 3 2 1	
Responsabilité		
▸ Tu as expliqué comment tu as choisi les sujets et le genre de tes oeuvres.	5 4 3 2 1	
▸ Tu as expliqué les décisions que tu as prises à la suite des commentaires faits par des lecteurs.	5 4 3 2 1	
▸ Tu as inséré des exemples de révision de textes.	5 4 3 2 1	
▸ Tu as fait les corrections nécessaires.	5 4 3 2 1	
Commentaire général		**Total /100**

(Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1995, Disponible : http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/inter/pdf/pg418.pdf.)

L'évaluation de la production orale est donc un processus où l'administration de plusieurs instruments d'évaluation différents s'échelonnera sur une période de temps.

Projet de mise en pratique

Ce travail constitue une première étape dans le développement d'un régime d'évaluation de la production orale en immersion française. Pourtant le fondement empirique de la validité et fidélité des instruments proposés n'existe pas; les jugements faits ici ne sont que des approximations faites à partir d'essais réalisés dans d'autres contextes d'enseignement. Bien que ces essais servent de guide dans le choix d'instruments pour l'immersion française, leur utilité dans ce contexte doit être établie plus définitivement. La prochaine étape dans ce processus sera alors de choisir les instruments que l'on croit les plus prometteurs et de les mettre à l'essai sur le terrain de manière rigoureuse.

Une première étape à considérer dans la mise en pratique d'un de ces instruments est l'entraînement des enseignants qui participent au projet. L'entraînement est important pour garantir que les enseignants évaluent tous les élèves de la même façon dans la mesure du possible. Il y a deux genres de fidélité que l'on cherche à conserver : l'enseignant doit évaluer tous ses élèves de la même manière (fidélité intraévaluateur) et les résultats des élèves évalués par différents enseignants doivent être comparables (fidélité interévaluateur). À cette fin l'entraînement pourrait comprendre l'évaluation pratique d'échantillons modèles de discours aux niveaux visés et la discussion des résultats pour confirmer que tous les enseignants jugent les échantillons de la même manière. Un document intitulé *Modèles de rendement langagier,*

d'Alberta Learning (2000), présente des échantillons de discours déjà notés qui faciliterait l'entraînement des enseignants. Le Center for Applied Linguistics offre une trousse d'entraînement que l'évaluateur fait par correspondance. Dans la trousse on décrit l'utilisation des seuils de performance de l'ACTFL dans le contexte du Simulated Oral Proficiency Interview. Les habiletés apprises lors de ce genre d'entraînement seraient certainement transférables aux contextes d'évaluation en salle de classe.

La mise en pratique en salle de classe doit être structurée de telle manière que l'évaluation de l'enseignant puisse être comparée à une évaluation plus objective réalisée par une tierce personne. Deux exemples de comment ceci pourrait se faire sont les suivants :

1. Les résultats de l'évaluation d'un groupe d'élèves réalisée par un enseignant qui leur enseigne pourrait être comparée à une évaluation du même groupe d'élèves effectuée par un collègue qui ne leur enseigne pas;
2. On pourrait comparer l'instrument en question à un instrument semblable dont on est sûr de la fidélité. Les résultats de l'administration en classe d'une version courte de l'entrevue orale, le *Entrevue : Dossier de l'élève* par exemple, pourraient être comparés aux résultats de l'administration de l'Oral Proficiency Interview par un évaluateur certifié de l'extérieur de l'école.

Le sondage des participants est une façon de juger l'authenticité et l'efficacité de l'instrument. Dans le premier cas, les élèves peuvent rapporter leur niveau de motivation en réalisant la tâche d'évaluation. Ils peuvent décrire leur impression de

l'activité en tant que tâche expérientielle également. Dans le second cas, les enseignants peuvent relater la facilité et la rapidité de la démarche d'évaluation.

Conclusion

On voit se dessiner quatre étapes à franchir dans ce processus de changement de l'évaluation de la production orale. La première pas est l'enquête. L'enseignant, l'école ou la juridiction scolaire doit d'abord s'assurer du besoin de changement des pratiques d'évaluation. La deuxième étape est l'élaboration d'un cadre théorique qui comprend les critères d'évaluation à partir desquels on peut choisir les instruments d'évaluation les plus prometteurs. Dans ce travail on a proposé que les tâches d'évaluation soient authentiques, observables, valides, fidèles et efficaces. La troisième étape à franchir consiste à trouver les instruments qui correspondent à ces critères. La variété d'instruments proposée ici devrait donner aux enseignants l'occasion d'en trouver au moins un qui correspond à leur style d'enseignement. Ces instruments doivent tous être adaptés au contexte d'évaluation de l'immersion française cependant. La dernière étape est alors la mise à l'essai sur le terrain pour confirmer que ces instruments sont appropriés pour l'immersion française.

Bien que le grand nombre d'instruments trouvés et décrits ici n'enlève pas les préoccupations ressenties avant le commencement de cette recherche, on peut y entrevoir le bout du tunnel. Les essais éventuels ci-haut mentionnés ne sont qu'une partie du travail qui reste néanmoins. Il y a un travail politique à amorcer également. Les ressources et le temps doivent être trouvés au sein des juridictions scolaires pour entraîner les enseignants et pour les libérer de leur salle de classe lors des évaluations.

La volonté de provoquer ces changements doit provenir des enseignants qui croient à l'importance de l'évaluation de la production orale.

Bibliographie

Alberta Learing. (2000). Modèles de rendement langagier – 9e année. Edmonton : Gouvernement de l'Alberta.

Alberta Learning. (2000). Programme d'études par année scolaire – français langue seconde – immersion : neuvième année. Edmonton : Gouvernement d'Alberta.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2000). ACTFL Language Proficiency Guidelines [en ligne]. Disponible : http://departments.bloomu.edu/langcult/actfl.html. (11 juillet 2000).

Bélanger, C. (réd.). (1999). L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde – niveau avancé. Ottawa : Association canadienne des professeurs de langues secondes.

Bélanger, C. (réd.). (1996). L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde – niveau intermédiaire. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langues secondes.

Berkowitz, Susan. (1997). Analyzing qualitative data. Dans J. Frechtling et L. Sharp (réd.), User-Friendly Handbook for Mixed Method Evaluations [en ligne] . Disponible: http://www.ehr.nsf.gov/HER/REC/pubs/NSF97-153/CHAP_4.HTM. (6 avril 2000).

Burstein, Leigh. (1994, novembre). Performance-based assessment for accountability purposes: taking the plunge and assessing the consequences. Dans University of California Center for the Study of Evaluation Technical Report 390 [en

ligne]. Disponible: http://www.cse.ucla.edu/CRESST/Reports/TECH390.PDF. (6 avril 2000).

California Foreign Language Project. (1993). Classroom Oral Competency Interview – Prompts. Stanford : California Foreign Language Project.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1 – 47.

Carroll, B. J. (1980). Testing Communicative Performance: An Interim Study. Oxford : Pergamon Press.

Clark, J. (1975). Theoretical and technical considerations in oral proficiency testing. Dans R. L. Jones et B. Spolsky (réd.), Testing Language Proficiency (pp. 10 – 28). Washington, D. C. : Center for Applied Linguistics.

Dicks, J. E. et Rehorick, S (réd). (1992). Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes – Techniques d'évaluation pour le français langue seconde. Halifax : Maritime Provinces Education Foundation.

Dykstra-Pruim, P. (1997). Integrating a series of oral assessments : quick, low-stress options for the idealist. Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 1, 16 – 30.

Elliott, S. N. (1995). Creating meaningful performance assessments. Dans ERIC Digest, E531 [périodique en ligne]. Disponible : http://ericae.net/edo/ED381985.htm. (6 avril 2000).

Fehr, S. (1998). Survol des pratiques évaluatives de la production orale au premier cycle du secondaire [texte inédit]. Edmonton: University of Alberta.

Fondation d'éducation des provinces de l'Atlantique. (1996). Apprentissage et enseignement en immersion tardive - version provisoire. Halifax : Fondation d'éducation des provinces de l'Atlantique.

Hughes, A. (1989). Testing for Language Learners. Cambridge : Cambridge University Press.

Linn, R. L., Baker, E. L. & Dunbar, S. B. (1991). Complex, performance-based assessment : Expectations and validation criteria. Educational Researcher, 20, 8, 15 – 21.

Lyster, R. (1987, mai). Speaking immersion. La revue canadienne des langues vivantes, 43, 701 – 716.

Madaus, G. et O'Dwyer, L. (1999, 1er mai). A short history of performance assessment. Dans Phi Delta Kappan [en ligne]. Disponible : http://www.britannica.com/bcom/magazine/article/0,5744,252003,00.html. (6 avril 2000).

Marshall, C. (1994). Designing Qualitative Research. Thousand Oaks (Californie): Sage Publications.

Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook. Thousand Oaks (Californie): Sage Publications.

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. (1995). Français en immersion – niveau intermédiaire, 6e à 9e année [en ligne]. Disponible: http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/inter/pdf/pg418.pdf. (11 juillet 2000).

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. (1997). Core French, A Curriculum Guide for the Secondary Level [en ligne]. Disponible: http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frcore/sec/index.html. (11 juillet 2000).

Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique. (1997). Oral French Assessment – Grades 8, 9. 10: Field Test Package 1996-97 (en ligne). Disponible : http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral8910/toc.htm. (15 juin 2000).

Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique. (1997). Oral French Assessment – Grades 11 and 12: Field Test Package 1996-97 (en ligne). Disponible : http://www.bced.gov.bc.ca/branches/frenchprog/oral1112/grade12.htm. (15 juin 2000).

Ministère de l'Éducation, Gouvernement de l'Ontario. (2000). Le Curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année - Planification des programmes et évaluation [en ligne]. Disponible : http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/secondary/progplan/progplanf.html. (11 juillet 2000).

Paulus, L. (1997). Middle and Secondary School Language Proficiency Scale: Spanish I, II. Grayslake (Illinois) : Second Language Solutions.

Rebuffot, J. (1993). Le point sur l'immersion au Canada. Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel.

Rudner, L. M. (1992). Reducing errors due to the use of judges. Practical Assessment, Research & Evaluation, 3, 3 [périodique en ligne] Disponible : http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=3&n=3. (6 avril 2000)

Rudner, L. M. (1994). Questions to ask when evaluating tests. Dans Practical Assessment, Research & Evaluation, 4, 2 [périodique en ligne]. Disponible : http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=4&n=2. (6 avril 2000).

Stansfield, C. W. et Kenyon, D. (1992). The development and validation of a simulated oral proficiency review. Modern Language Journal, 76, 129 – 141.

Tarone, E. & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. Modern Language Journal, 79, 166 – 178.

Underhill, N. (1987). Testing Spoken Language – A Handbook of Oral Testing Techniques. Cambridge : Cambridge University Press.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. Dans Practical Assessment, Research and Evaluation, 2, 2 [périodique en ligne]. Disponible : http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=2&n=2. (6 avril 2000).

Projet de synthèse

La créativité à la maternelle

présenté

par

Louise Maccabée

Faculté Saint-Jean

University of Alberta

Automne 2000

Résumé

Ce projet de synthèse a pour objectif de faire valoir la place du processus créateur dans l'éventail des apprentissages préconisés dans le développement de l'enfant. Afin de sensibiliser l'enseignante de la maternelle - français langue première ou maternelle – immersion, à son importance et à sa validité dans le projet éducatif chez les enfants, une recension des écrits de la recherche existante dans ce domaine a été menée. Celle-ce offre de multiples façon de définir la créativité et de saisir son impact dans la vie de tous les jours.

En deuxième lieu, une étude approfondie du programme d'éducation de la maternelle du Ministère d'Alberta Learning (1999) a permis d'identifier les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) visés au développement du processus créateur tissé à travers les objectifs du programme. De fait le processus créateur fait partie intégrale de l'ensemble du programme. Suite à l'analyse des notions de la créativité contenue dans ces résultats d'apprentissages spécifiques, d'autres résultats ont été proposés.

Afin d'aider l'enseignante à reconnaître les gestes pédagogiques favorisant le développement du processus créateur chez l'enfant, un profil de l'enseignante créatrice a été explicité. Il nous reste qu'à souhaiter qu'elles continuent à se découvrir, à inventer et à se réinventer un pratique éducative assurant la croissance authentique de l'enfant.

Remerciements

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à Mme Lucille Mandin, Ph.D., pour le soutien et les conseils judicieux qui m'ont permis de mener à terme mon projet de synthèse. Par son dévouement, sa générosité et sa vivacité, elle a été, pour moi une source d'inspiration et mes rencontres avec elle, ont toujours contribué à me redonner de l'énergie.

J'ai aussi de la reconnaissance pour mes parents qui m'ont toujours encouragée à poursuivre mes études. Je désire également exprimer ma gratitude à mes amis, collègues et enfants de la maternelle qui m'ont stimulée tout au long de cette recherche.

Table des matières

Notes :

* Dans ce document, deux programmes d'éducation d'Alberta Learning sont analysés, celui du programme de la maternelle – français langue première et celui du programme de la maternelle – immersion. Lors des citations prises de ceux-ci, le premier nombre suivi d'une virgule, correspond au programme de la maternelle – français langue première et le deuxième nombre correspond au programme de la maternelle – immersion.

* Afin d'éviter toute confusion, nous retrouvons la même terminologie que le programme d'éducation de la maternelle du Ministère d'Alberta Learning (1999 : ii, ii). Le "féminin est utilisé pour désigner l'enseignante ou l'enseignant de la maternelle, alors que le masculin est utilisé pour désigner l'enfant".

* Tout au long de ce document, les termes processus de création, processus de la création, processus de la créativité, processus créatif et processus créateur ont la même signification.

1. Introduction

Tout le monde est d'accord pour que l'enfant de la maternelle développe sa créativité. Mais qu'entendons-nous par créativité ? Est-ce le laisser-aller où tout acte expressif est accepté sans poursuivre plus loin ou est-ce le produit de l'éclosion d'une pensée divergente qui est propre à l'enfant et qui devient son véhicule?

L'enfant est un être unique. Sa pensée est toute jeune mais elle est déjà modelée par son environnement immédiat, dont sa famille et son milieu. Dépendant de son expérience, il sera plus ou moins créateur à son entrée à la maternelle. Cette pensée créatrice ne se limite surtout pas à la création de produits mais au processus créateur fondamental à la formation de tout son être. L'école n'est que la continuité de son cheminement personnel.

On mentionne dans le programme d'éducation de la maternelle du Ministère d'Alberta Learning (1999 : 31, 29): "En participant activement aux jeux et aux tâches d'apprentissage, en essayant de nouvelles stratégies et en prenant des risques, l'enfant constate qu'il est un être capable, créatif et compétent." Le programme encourage donc l'enfant à créer son moi pour devenir un citoyen autonome, responsable et créateur.

Cette recherche s'adresse à l'enseignante de la maternelle - français langue première ou maternelle - immersion. Celle-ci sensibilisée au "pourquoi" du développement de la

créativité pourra ainsi mieux comprendre sa validité. Les définitions des différents auteurs lui aideront à saisir ce qu'est la créativité. Différentes façons de construire l'émergence de la créativité lui seront suggérées par l'exploration des exercices de base et trois exemples de techniques. La créativité dans cette étude est extrapolée hors des cadres des arts et est constamment encouragée au quotidien dans tous les domaines d'apprentissage.

Les besoins individuels de l'enfant sur tous les plans sont interdépendants et ses dimensions cognitive, physique, émotive, sociale et créative sont en constante interaction. L'idée principale, c'est que l'enseignante ait en mains les outils pour favoriser le développement de la créativité de l'enfant de la maternelle à son plein potentiel pour qu'il en fasse une habitude de vie et développe les moyens pour améliorer sa qualité de vie. L'acte de créer permet de construire un apprentissage significatif et ça, c'est la structuration même de l'être!

1.1. La créativité à la maternelle

L'enfant étant un être global, il se développe simultanément sur les plans physique, affectif, intellectuel, social et créateur. Le mandat de la maternelle est de développer l'enfant dans sa totalité. Tous ces plans sont interdépendants et ont une importance égale dans son développement. On affirme dans le programme d'éducation de la maternelle du Ministère d'Alberta Learning (1999 : 7, 5) que c'est "à cette étape de la

vie que commencent à se construire chez l'enfant l'autonomie, l'esprit d'initiative, la capacité de prendre des décisions, la créativité, la confiance en soi, l'apprentissage plus approfondi de la langue première ou d'une autre langue, ainsi que les aptitudes à apprendre et à établir des liens avec le milieu ".

Ce programme vise l'actualisation de l'enfant, c'est-à-dire "la réalisation de son plein potentiel dans toutes les dimensions de son être" (Alberta Learning, 1999 : 1, 1). Maslow (1971 : 83) mentionne que "le rapport entre la créativité et l'actualisation de soi est si étroit qu'il pourrait bien s'agir de la même chose". Arseneau (1996 : 83) nous rappelle qu'une "attitude d'accueil face à la créativité devrait donc permettre de favoriser ce qui correspond à l'authencité et à l'accomplissement personnel."

Torrance (1995 : 25) affirme que:

> "It is my firm belief that every educator from the kindergarten through the graduate school should always be on the alert to notice new ideas proposed by children and young people, and to encourage such individuals to continue the development of their creative talents. Every educator should consider this as important, or more important, than teaching information. Creative thinking apparently is important in acquiring information".

Le programme de la maternelle encourage aussi l'enfant à développer une attitude de recherche face aux problèmes de la vie quotidienne. Quant à Paré (1977 : 79), il n'y a pas de distinction entre la créativité et la résolution de problèmes. Il dit qu'il "s'agit essentiellement de la même réalité, l'une étant comme une entité en soi, l'autre se définissant à partir d'une mise en situation". Toutefois, en insistant sur la résolution de

problèmes, on a peut-être tendance à négliger l'importance de remettre en question les éléments dans la réalité de la vie de tous les jours.

Paré (1977 : 48) mentionne aussi que:

> "Le développement de processus mentaux rend l'enfant capable de résoudre des problèmes, ce qui correspond assez à la problématique de vie quotidienne. C'est à ce genre d'activité qu'il devra se livrer durant toute sa vie. Il est évident que lorsque l'enfant travaille sur des problèmes réels qu'il a lui-même posés à partir de son milieu, les apprentissages qu'il en dégage risquent d'être significatifs. Le style de personnalité qui se construit à même ce genre d'activités est certainement plus sain, au sens où l'enfant est plus en possession de ses moyens et se construit une image de lui-même fondée sur ses capacités et ses moyens, plutôt que sur ses incapacités et ses ignorances. L'enfant peut devenir plus productif".

L'acte créateur actionne beaucoup de mouvement au niveau du cerveau: problèmes/solutions, essais/erreurs, limites/laisser-aller, sourires/grimaces, idées/choix, etc. Ceci peut donc démontrer que la créativité développe plusieurs créneaux du savoir : le "savoir-penser", le "savoir-s'organiser" , le "savoir-communiquer", le "savoir-évaluer" et bien souvent le "savoir-travailler avec les autres".

Il y a donc une transformation au niveau de l'être. Paré (1977 : 25-26) parle d'apprentissage authentique. Il dit qu'un "apprentissage authentique ne peut être oublié car il se définit à l'intérieur même de l'individu, non seulement dans l'organisation des données reçues, mais aussi dans les mécanismes mêmes qui traitent cette information". Il devient alors partie intégrante de la structuration même de la personne. Alors l'apprentissage précoce de l'expression de soi par des images, des volumes, des sons,

des mouvements et des paroles, favorise sûrement un fonctionnement optimum de l'humain dans toutes ses dimensions, rationnelles comme affectives.

L'enfant a déjà sa façon de se lire, de lire les autres et de lire son monde. On affirme dans le programme de la maternelle (Alberta Learning, 1999 : -, 6) que c'est en assurant l'intégration de toutes les dimensions de l'enfant dont "sa cognition, sa socialisation, son affectivité, ses particularités physiques, sa créativité, etc." que la maternelle (Alberta Learning, 1999 : 8, 6) "contribue par le fait même à la construction de ses littératies multiples. Les littératies multiples regroupent trois composantes : la littératie personnelle qui est omniprésente dans la littératie communautaire et la littératie scolaire. " On y (Alberta Learning, 1999 : 8, 6) précise qu'elles "servent à définir la synthèse des connaissances, des habiletés et des attitudes propres aux milieux personnel, communautaire et scolaire de l'enfant. Elles lui permettent non seulement de déchiffrer les divers langages de l'école et de la société, mais aussi de se servir de ces langages dans des situations authentiques qui mènent à l'action. "

Masny (1995 : 21-22) décrit les littératies en disant:

> "Thus, what it means to be literate varies according to socioculturel groups. The term *literacies* is used in the plural to indicate that an individual can acquire several types of literacy, such as those practiced at school (reading textbooks), at home (writing letters to family), in religious practices (reciting prayers) and during daily activities (writing a shopping list). Individuals use different literate behaviors in different contexts… The development of literacy should ultimately lead children to change their view of the world. It can also be a means to help children conceive of and participate in projects that act and transform society. Through reflection and action, literacy contributes to authentic human development".

L'école doit donc s'ajuster à la littératie personnelle de l'enfant qui comprend aussi sa littératie communautaire et amener celui-ci à la compréhension des différents langages de ces littératies. Le Ministère d'Alberta Learning a choisi d'étaler la littératie scolaire, à travers les “langages” des différents domaines d'apprentissages, tels les responsabilités personnelles et sociales, le français langue première ou le français langue seconde - immersion, l'affirmation culturelle et la formation de l'identité dans le cas du programme de français langue première ou la valorisation de l'apprentissage du français dans le cas du programme de français langue seconde - immersion, la sensibilisation à l'environnement et à la communauté, les habiletés physiques et le bien-être, l'expression et l'appréciation artistiques et enfin les mathématiques. Les littératies multiples servent de modèle organisationnel. Leur construction jouera un rôle déterminant dans l'actualisation présente et future de l'enfant.

1.2. Le but du projet de recherche

Cette recherche est une réflexion sur la créativité et sa place essentielle à la maternelle. Pour saisir le concept, cette étude est divisée en trois volets. Le premier est de définir la créativité et ses composantes dont les facteurs de la créativité et les phases du processus de la création.

Le deuxième est de démontrer une application pédagogique pour aider l'enseignante à faire émerger la créativité. Différents moyens tels que les exercices de base et trois exemples de techniques sont suggérés.

Et enfin, le troisième volet est d'analyser les notions de la créativité contenue dans le programme de la maternelle (Alberta Learning, 1999) et de recommander des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) qui sont reliés à l'émergence de la créativité. Un modèle de l'enseignante créative est ensuite proposé.

Le travail qui suit nous permet de voir que le programme d'éducation de la maternelle du Ministère d'Alberta Learning (1999) encourage le développement de la créativité dans nos écoles et que les enseignantes détiennent les moyens qu'il faut pour l'accroître.

2. La créativité et le processus de la création

Le mot "créativité" est un mot qui nous est bien familier, par contre chacun l'interprète à sa façon. Il est bon d'abord de clarifier la nuance entre le mot créativité et le mot création. Selon Lambert (1987 : 276-277), la création est le résultat et la créativité se distingue par la définition suivante: l'"attitude que quelqu'un manifeste lorsqu'il rompt avec la façon habituelle de penser". Tout en reconnaissant que la créativité est une des dimensions de l'enfant, il est donc important que l'enseignante se préoccupe de

développer sa créativité pour l'entraîner à concevoir et à réaliser des créations de toutes sortes pour le préparer à un futur qui évolue constamment.

Lorsqu'on parle de l'acte guidé par le processus de la création, il est important de toujours l'extrapoler hors des cadres du domaine des arts. Paré (1977 : 81) souligne qu' on "a trop souvent limité la créativité à des secteurs privilégiés comme les beaux-arts, la littérature, la musique, etc… Il ne s'agit pas de faire de la créativité un secteur précis du fonctionnement humain, mais bien de voir qu'il s'agit d'un processus qui s'applique à tous les secteurs de l'activité humaine".

Il (Paré, 1977 : 85) affirme que la "créativité implique la découverte, la réorganisation de ce qu'un individu possède comme schème de pensée, la capacité de développer des perceptions nouvelles à partir des choses habituelles, la capacité de prendre des directions inconnues auparavant, etc…".

Il (Paré, 1977 : 87) ajoute :

> "Je crois que la créativité doit être considérée comme une propriété du système sensoriel, affectif et cognitif, et que tout le monde est nécessairement créateur à sa naissance, à moins que l'on enregistre des bris dans ce système, i.e. des différences sensorielles, des infirmités, etc… Par la suite il est possible pour des raisons liées à l'environnement, de voir disparaître certaines de ces propriétés de l'organisme. Selon les conditions de temps et de milieu, il est possible de récupérer par des entraînements particuliers certains aspects de ce fonctionnement. Cette hypothèse difficile à vérifier permet de considérer la créativité comme un fonctionnement d'ensemble et non comme une simple variable parmi d'autres ".

Paquette (1992 : 208)) définit la créativité comme étant “la capacité de dépasser les lieux communs en rassemblant des informations qui ne semblent avoir aucun lien entre elles afin d’en tirer de nouvelles solutions ou de nouveaux moyens d’exprimer ses idées.“

Amégan (1995 : 13) déclare que:

> “ …la pensée créative (créativité) est la démarche relativement autonome d’un individu agissant dans et sur son environnement; cette démarche doit aboutir à un résultat (produit) relativement autonome, c’est-à-dire personnalisé. Il s’agit donc d’un processus (démarche) et/ou d’un produit (résultat)…Tout comportement créatif comprend une action personnelle du sujet; cette action est une combinaison, une organisation, une transformation d’éléments disponibles (mais non prédéterminés) qui se traduisent par un résultat nouveau, pertinent, original et efficace “.

Comeau (1997) a regroupé les recherches sur la créativité en trois catégories. Celle de la psychologie humaniste où elle est associée à la théorie du développement de la personne quelque soit le champ de ses compétences. Il dit que selon Maslow (1959), la créativité a un sens très large qui recoupe toutes les facultés de la personne humaine et qu’elle est une façon d’être, c’est-à-dire une tendance à faire toutes choses de façon créative. Il le compare à Rogers (1959) où les recherches vont plutôt dans le sens de l’actualisation de soi qui se fait à travers le processus de la création de produit nouveau. Celui-ci place les actes de création des différents individus sur le même plan. Pour Rogers ce n’est que l’évaluation interne qui compte, l’évaluation externe n’étant qu’arbitraire.

Comeau (1997) traite les deux autres catégories en une puisque la seconde est la résultante de la première. C'est la psychologie expérimentale et cognitive. Il (Comeau, 1997 : 143) dit qu'elle est traitée "comme une composante du comportement humain, qui a des éléments propres et s'exerce dans un secteur précis d'activité humaine." Il ajoute qu'elle "recueille des informations en rapport avec le fonctionnement cognitif de l'activité créative, puis les analyse, dans le but d'élaborer des théories et des modèles".

Sillamy (1980 : 143) affirme que la "majorité des chercheurs s'accordent pour expliquer le processus de la créativité par le mécanisme de l'activité combinatoire, soit la capacité d'organiser (ou de réorganiser) les éléments du champ perceptif ou les informations que l'on possède". Guilford (1959) a eu recours aux types de pensée convergente et divergente pour expliquer le fonctionnement de l'activité combinatoire . Simonton (1988 :143) considère "le processus créatif comme des opérations effectuées sur des entités psychologiques telles que des sensations, des émotions, ou sur divers schèmes cognitifs, tels des idées, des concepts, emmagasinés dans la mémoire à long terme ". Il parle du processus créatif comme étant un cheminement intellectuel qui manifeste de la créativité et qui est synonyme ici du processus de création.

Loin d'être une opération de l'intelligence gratuite et futile, la créativité oblige l'être à prendre contact avec "sa" réalité intérieure. Hendrick (1993) encourage la stimulation de la pensée créative chez l'enfant parce qu'elle augmente son estime de soi, la facilité d'expression de sa personnalité ainsi que l'expression de ses sentiments. En d'autres

mots, impliquer l'enfant dans des situations où il peut créer, lui apportera l'équilibre essentiel à son apprentissage sur le plan cognitif.

On associe aussi l'imagination à la faculté de créer. C'est l'hémisphère droit du cerveau qui permet de se représenter des objets ou des faits irréels, ou jamais perçus. Elle comprend l'aptitude à utiliser son expérience pour produire de nouvelles idées ou de nouvelles associations d'idées. Le programme de la maternelle du Ministère de l'Éducation de l'Alberta (1984 : 13) décrit l'imagination comme étant "un moyen d'exploration, d'expérimentation, d'invention et de découverte qui s'exprime souvent sous une forme visible ou qui aboutit à un produit par lequel l'enfant communique ses pensées, ses idées ou ses émotions… cette capacité de penser et de s'exprimer avec originalité anime tous les aspects du développement physique, affectif, intellectuel, social, image de soi".

Par l'imagination créatrice, l'enfant peut élargir l'éventail des possibilités dans la sélection de ses buts plutôt que de se limiter au plus évident. Ceci permet à son état de conscience de s'ouvrir à de nouveaux horizons. L'enfant évolue en passant du connu à l'inconnu. En s'imaginant plus créatif et plus expressif, ses attentes sont encouragées et ses réalisations valorisées.

La créativité est selon nous, un processus mental qui demande de l'originalité et de l'audace. La détente, la spontanéité et la prise de risques sont des éléments

déclencheurs. Elle naît dans la pensée divergente. Créer, c'est la capacité de faire des choix, d'imaginer, d'inventer, de concevoir l'inexistant d'une façon authentique. Elle développe chez l'individu une attitude de recherche face aux problèmes de la vie de tous les jours et le transforme. Il devient le véhicule de sa création. Celle-ci n'existe que si elle est traduite dans l'action, l'agir.

2.1. La pensée convergente vs la pensée divergente

On sait que le cerveau est composé de deux hémisphères. Les recherches démontrent que l'hémisphère gauche gère la pensée convergente tandis que l'hémisphère droit celle de la pensée divergente. La pensée convergente se situe dans le domaine des déductions logiques. Elle découle du verbal, c'est-à-dire du connu. Elle se préoccupe de la connaissance populaire. Elle est objective et rationnelle. Elle juge et évalue. C'est le domaine de la pensée réaliste. Le traitement des informations est plutôt linéaire et aboutit à des solutions solides. De Bono (1969 : 170) parle d'une pensée verticale comme s'il s'agissait "de creuser un trou le plus profond possible". Une situation de convergence est toujours fermée. Ce processus est conscient. La pensée convergente est utile pour formuler les problèmes, pour classer les informations, pour sélectionner les idées les plus appropriées et pour choisir la solution au problème défini.

D'un autre côté, la pensée divergente permet de réussir des tâches pour lesquelles les solutions sont multiples. Elle fonctionne à l'inverse de la pensée convergente et en est

le complément. De Bono (1969 : 170), explique qu'il s'agit d'une pensée latérale où on essaie "de creuser un peu partout". Elle émane du non verbal, c'est-à-dire de l'imaginaire. C'est l'état du rêve éveillé. Elle tient compte de la connaissance personnelle. Elle est subjective, irrationnelle et intuitive. Elle ne juge pas et ne critique pas. Elle permet d'arriver à de nombreuses conclusions et alternatives ainsi que des significations multiples. Ce processus est subconscient ou préconscient. Elle joue un rôle primordial dans le processus de la création. Ses facteurs sont décrits en détail plus bas.

2.2. Les facteurs de la créativité

Les facteurs de la créativité peuvent aider à aller plus loin dans le processus de la création. Il est important que l'enseignante développe les facteurs de la créativité dont la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration chez l'enfant. Il est intéressant de constater que très souvent les trouvailles des facteurs de la fluidité et de la flexibilité sont efficaces pour aller chercher des éléments en dehors du champ de recherche et elles peuvent être utilisées dans l'élaboration des produits de création.

La fluidité est l'aptitude à générer une grande quantité d'idées. Celles-ci viennent vite. Le jugement se fera plus tard. Certaines sont bonnes, d'autres médiocres et d'autres sont mauvaises. F.E. Williams (1970 : 26) suggère à l'enseignante de poser certaines questions à l'enfant pour provoquer sa fluidité telles que: "Qui peut trouver le plus

d'idées à propos de…? De quelles façons différentes…? Pense à toutes les choses, (à toutes les idées)…?".

La flexibilité est la capacité d'aborder le problème de multiples façons et à l'aide d'approches souvent inattendues. On se retrouve donc avec une variété d'éléments qui pourront être sélectionnés plus tard. Williams (1970 : 26) suggère de poser les questions telles que :"De quelles autres façons…? Quelles différentes sortes…? Quoi d'autre…?" pour encourager l'enfant à être flexible.

L'originalité émane directement du penseur. Elle semble se produire pour la première fois. La rareté est particulière à cette qualité. Elle est très tributaire des personnes et de l'environnement. C'est pour cette raison qu'on lui attribue une authenticité. Les sollicitations de l'enseignante apportées par Williams (1970 : 27) pour aider l'enfant à être original sont: "Pense à quelque chose d'original et d'intéressant. Pense à quelque chose à laquelle tu n'as jamais pensé auparavant… Mets sur pied ou invente quelque chose d'unique, de neuf…".

Le facteur de l'élaboration est la capacité de faire un long cheminement intellectuel pour transformer la création. Williams (1970 : 28) suggère de poser les questions suivantes pour aider l'enfant à être élaborateur: "Ajoute quelque chose d'autre… Fais quelque chose pour le rendre plus beau, plus intéressant…Peux-tu élargir le point de vue, la

situation…? Peux-tu développer…?" Les résultats sont multiples, inattendus et originaux.

2.3. Les phases du processus de la création

Selon Arseneau (1996 : 44): "Les quelques auteurs consultés, ayant traité de la créativité, parlent d'un processus comportant un certain nombre de phases (de trois à cinq). Mais un examen attentif de leurs écrits permet de constater que certains éléments de leurs théories peuvent se recouper si l'on admet qu'un auteur peut présenter comme une phase unique ce qui sera présenté comme deux phases chez un autre auteur".

L'acte créateur est le résultat d'un cheminement mental qui se déroule dans le temps. La classification des quatre phases de Wallas (1926) a été choisie pour cette étude. Les phases du processus de la création évoluent à travers un cheminement linéaire puisque chaque phase est préalable à la suivante. Il s'agit d'une démarche qui part d'un besoin qui peut être réel ou irréel et aboutit à un résultat unique.

Les recherches de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) rejoignent le point de vue de Csikszentmihalyi (1996) où, tout en demeurant proche de la représentation linéaire classique de Wallas (1926), il insiste sur le caractère récursif des phases dans une expérience de création. Elles s'inscrivent dans un processus dont la préparation, l'incubation, l'illumination et l'élaboration dépendent l'une de l'autre et se succèdent

dans un mouvement qui dynamise le processus dans son ensemble. Elles se généralisent pour tous les âges et elles ont leur place dans tous les domaines de la vie.

Tel que proposé dans la figure 1, ils expliquent aussi que les phases du processus de la création peuvent être répétées et qu'elles sont influencées par des mouvements qui dynamisent chacune d'entre-elles dont, l'inspiration (mouvement qui insuffle des idées), l'élaboration (mouvement de développement, d'articulation) et la distanciation (mouvement d'éloignement).

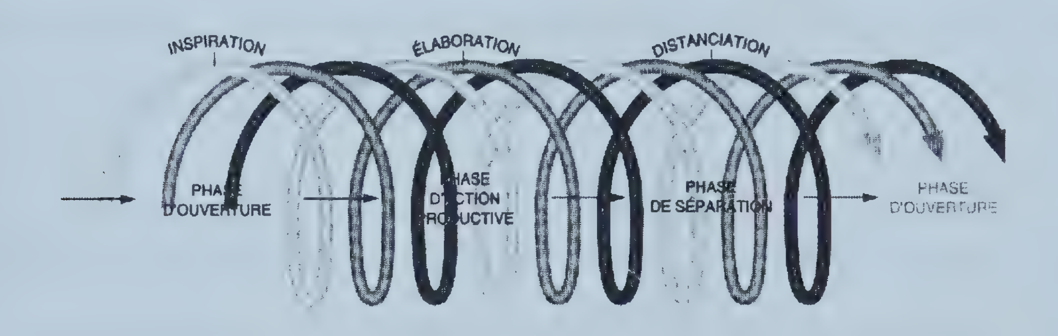


Figure 1 – Une représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique

2.3.1. La préparation :

Durant cette première phase du processus de la création, l'enfant doit d'abord prendre la décision de faire face au défi. Il doit ensuite percevoir les données nécessaires pour réaliser le projet. Il saisit les difficultés, repère les problématiques et conceptualise le problème en vue d'une solution éventuelle. C'est à partir de ce moment seulement, que

les savoirs accumulés dans sa mémoire venant de sa propre expérience ou de l'extérieur, ou bien les informations données par l'enseignante, dont les mots, les faits, les observations, les associations d'idées, etc., peuvent être utilisés. Ceci est appelé la cueillette des données.

Pour favoriser le processus de la création Arseneau (1996), recommande que l'enfant apprenne à ne pas se censurer au cours de la phase de la préparation. Il croit que l'apprentissage de la non-censure pourra se faire en groupe avant d'être expérimenté individuellement. Des séances de remue-méninges fréquentes l'entraîneront à ne pas critiquer les autres et à découvrir le foisonnement d'imagination que chacun a en lui. La technique du remue-méninges sera expliquée un peu plus loin.

Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998 : 649-650) s'entendent pour dire que cette phase "se caractérise par la réceptivité et par une certaine passivité. La personne inspirée éprouve le sentiment de recevoir d'ailleurs l'idée qui lui vient; en même temps elle a l'impression de n'avoir aucun contrôle sur ce qui la ravit, au sens propre, à l'ordinaire quotidien pour la faire entrer dans un état de correspondance spéciale avec quelque chose du monde extérieur ".

L'enfant est alors en mesure d'organiser cette information, de se questionner, d'explorer et de manipuler ce dont il a besoin pour découvrir des possibilités. Les questions venant de l'extérieur (l'enseignante, ses pairs, ses parents ou des membres de la communauté)

peuvent aussi l'aider à élargir l'éventail de ses idées. On peut parler de stimulation au hasard à ce niveau. L'émergence d'hypothèses apparaît au fur et à mesure et les explorations de solutions par essais et erreurs s'ensuivent. L'enfant en vient à formuler sans s'en rendre compte des solutions objectives et fait l'analyse critique de ses solutions à sa façon.

Dans cette phase de la préparation, la principale tâche de l'enfant est d'analyser, de toutes les manières possibles, le problème proposé. Il y a dans cette phase beaucoup de réflexions, d'observations et de tâtonnements. Les liens ne semblent pas toujours être évidents mais ils apparaissent peu à peu. L'exploration est nécessaire pour comprendre. Toutes les opérations de l'intelligence, telles que la mémoire, la compréhension, la pensée convergente, la pensée divergente et l'évaluation, sont actives durant ce processus. Dans cette phase de préparation, l'hémisphère cérébral droit traite de façon intuitive et sensorielle l'information (pensée divergente) et l'hémisphère cérébral gauche de façon objective et logique (pensée convergente).

2.3.2. L'incubation :

Durant cette deuxième phase, l'enfant sent une période de recul face au problème. C'est la prise de conscience du défi à relever. Cette durée d'incubation est indéterminée. C'est une période de confusion où la solution semble être sans issue.

Arseneau (1996) explique que Valéry (1957 et 1960 : 45-46) intégrait cette étape avec l'étape de la préparation et l'appelait "la nébuleuse".

Les situations ouvertes des expériences précédentes enrichissent la pensée de la tolérance à l'ambiguité. Le cerveau de tout être qui créé durant cette phase a le besoin de s'évader. Les données nouvelles se greffent d'une façon désordonnée aux données anciennes. Paré (1977) dit que c'est le moment de l'émergence des facteurs inconscients ou irrationnels.

Legendre (1993 : 278) mentionne que l'incubation correspond "à une période d'activité non consciente pendant laquelle fermentent les idées de la personne créatrice, et que la durée de l'incubation peut correspondre à quelques minutes comme à plusieurs années." À cause de tous ces mécanismes incontrôlables de la pensée, nous sommes plutôt portés à croire que l'hémisphère droit du cerveau est très actif dans cette phase du processus de la création.

Les techniques de production divergente d'idées, telles que le remue-méninges, "la photographie" ou la visualisation créatrice, que nous allons expliciter plus loin, peuvent nourrir le problème initial et faire éclore des solutions insoupçonnées.

2.3.3. L'illumination :

Cette troisième phase est l'étape la plus mémorable pour la créatrice ou le créateur. C'est le moment de la clarté des liens entre les questions posées et les représentations mentales venant des deux phases précédentes. C'est le passage de l'inconscient au conscient. La solution paraît évidente. C'est le sentiment d'"Eureka !".

Cette phase est généralement la plus émotive de toutes. Même si la certitude du succès n'est pas assurée, la conscience de la pertinence de l'idée devient le moteur pour l'élaboration du projet.

2.3.4. L'élaboration :

Cette dernière phase est la mise en action de l'idée vers sa réalisation. Parfois dans de volumineuses lectures, le choix des mots adoptés par les auteurs peut porter à confusion. Ceci est le cas pour le mot "élaboration". Il est utilisé à la fois en tant que phase intégrante du processus de la création, en tant que facteur de la créativité et en tant que mouvement de développement, d'articulation qui contribue à chacune des phases. Lorsque Paré (1977) parle du processus de la création, il parle de l'idée qui est développée entre la production de cette idée et de son application et lorsqu'il (Paré, 1977) parle du facteur de la créativité, il parle de la capacité de faire des transformations. Il y a dans ces deux cas un mouvement de développement et une synergie du mouvement de l'évolution. Alors, qu'est-ce qu'il se passe entre la production de l'idée et son application? Eh oui, le mouvement des transformations!

Il y a aussi plus que l'élaboration visible dans le processus de la création. Il y a l'élaboration invisible qui est l'émotion, les sensations, l'intuition, les difficultés, la persévérance, les choix, le recul, etc.

La phase de l'élaboration, c'est la matérialisation et la gérance du projet. C'est ainsi que l'enfant créateur prend en charge le germe de l'idée. Il est important qu'il y ait encore le mouvement de retour, des essais, des erreurs et des transformations à ce niveau.

L'élaboration est la concrétisation de l'imagination au moyen de l'intelligence et du jugement. C'est la phase de la pensée consciente où les idées se matérialisent. L'hémisphère cérébral gauche du cerveau canalise dans cette phase toutes les informations vers le produit final. Cette phase est directement reliée à la pensée convergente. Ainsi l'improvisation est selon nous un exemple de l'élaboration puisque c'est créer sans préparation une expression bidimentionnelle ou tridimentionnelle, une question, une pièce musicale, un discours et/ou une histoire.

Le projet final ne doit pas être la copie de la première idée acceptable. L'enfant apprend ici à avoir de la discipline, de la persévérance et de la rigueur. Peut-être qu'il devra continuer son projet dans un temps qu'il lui plaît moins, tel que durant l'activité des centres d'apprentissage qui fait partie intégrante des classes de maternelle et qui est généralement désiré à cause du choix. Peut-être qu'il sera fatigué ou aura-t-il des

déceptions, mais l'entraînement à réaliser quelque chose qui vient de lui sera bénifique. Paré (1977 : 177) dit que “l'image de soi se construit au bout des doigts”.

La créativité doit toujours être encouragée tout au long de l'élaboration de la création. On mentionne dans le programme de la maternelle du Ministère de l'Éducation de L'Alberta (1984) qu'elle se manifeste par la découverte de façons uniques et originales d'utiliser les choses, par la capacité de donner plus d'une réponse à une question et par la capacité de trouver plus d'une solution à un problème.

3. Application pédagogique

L'instauration d'un climat favorable à la créativité est une responsabilité qui incombe à la fois à l'enfant et à l'enseignante de la maternelle. Celle-ci encourage l'épanouissement des attitudes nécessaires pour créer tout en maintenant une aptitude d'éveil à l'égard de la découverte de soi comme créateur. Les exercices de base et les exemples de techniques de créativité suggérés ci-dessous offrent des outils à l'enseignante pour favoriser l'émergence de la créativité dans la salle de classe.

En créativité, on travaille beaucoup en équipe. L'enfant lui, s'ouvre à l'émergence des idées différentes. Il a confiance en ses capacités et n'a pas peur de prendre des risques. Dans son processus créateur, il se permet de suspendre le jugement de manière à laisser agir son intuition. Il accepte l'incertitude et l'ambiguité causées par la

recherche. Il ne se contente surtout pas de la première idée. Les exercices de base et les exemples de techniques de créativité lui aideront à développer l'indépendance d'esprit et le non-conformisme, ouvrant ainsi une porte aux idées nouvelles.

3.1. Les exercices de base

L'exercice de base, c'est toute pensée ou tout acte gratuit ayant un objectif défini ou même vague, comme point de départ et qui permet d'explorer un sujet, et/ou une technique et/ou des matériaux. Il ne faut surtout pas se limiter à un seul exercice de base. Il faut encourager l'enfant à explorer.

Ces recherches préalables à la présentation finale sont très importantes. Celles-ci doivent mener l'enfant au-delà des connaissances de base par les expérimentations, les tâtonnements, les sensations, les risques, etc. Ces exercices de base peuvent se dérouler au niveau de l'intellect et/ou au niveau du geste. C'est une manière de débuter un projet en personnalisant sa réalisation.

Le gribouillage, le brouillon d'une composition, le croquis ou tout autre acte gratuit de l'expression sont des exercices de base. C'est ici que la pensée divergente prend son expansion que ce soit à l'auditif, au kinesthésique ou au visuel.

Les expériences passées et les perceptions du monde qui entourent l'enfant s'ajoutant à l'implication de ses cinq sens lors de l'exécution des exercices de base sont importantes. Paré (1977 : 83) dit: "Être créateur, c'est utiliser au maximum toutes les propriétés sensorielles, affectives et cognitives de son organisme, c'est utiliser tout l'environnement disponible".

On mentionne dans le guide pédagogique "S'exprimer avec créativité à la maternelle" (1994) publié par le Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, qu'il est important d'offrir à l'enfant une variété de matériaux. Ils peuvent être tout simplement des objets de recyclage. L'enseignante accordera à l'enfant suffisamment de temps pour permettre une expérimentation adéquate selon ses goûts et ses impulsions.

Peu importe si les exercices de base ne sont pas un succès. Le plaisir est dans le défi de la création et le cheminement de l'énergie canalisée vers la résolution de problèmes et la découverte. C'est le processus qui est important. Le raisonnement et l'expérience apporteront à l'enfant une connaissance. Paré (1977 : 86) mentionne qu'il "faut se souvenir que ce qui a permis à un enfant de réorganiser ses structures mentales pour aboutir à ce que nous considérons comme une banalité sera précisément ce qui permettra au même enfant d'aller plus loin par la suite. Si nous refusons de recevoir ce qu'il a crée, nous l'empêchons du même coup d'aller plus loin et d'avancer dans son processus de création".

La production des exercices de base peut s'arrêter là. Ce n'est absolument pas un impératif d'aller plus loin. Le but est de découvrir ou de se sentir à l'aise avec un sujet, et/ou une technique et/ou des matériaux. Il est important de regarder les exercices de base dans leur ensemble. Peut-être qu'il y aura un choix à faire pour un en particulier, ou pour des parties seulement, ou même pour combiner plusieurs afin d'être retravaillé d'une façon plus élaborée ou modifié dans la présentation finale. L'œuvre achevée ne doit pas être la reproduction intégrale d'un exercice de base.

3.2. Les exemples de techniques

Trois exemples de techniques parmi tant d'autres sont ici suggérés pour faciliter l'émergence de la créativité. Ces techniques peuvent être appliquées à l'auditif, au kinesthésique ou au visuel. C'est l'enseignante de la maternelle, qui la première initie l'enfant à ce genre d'approche. Il faut garder en veilleuse que le résultat sera à son niveau et qu'il est possible de formuler des commentaires susceptibles d'accroître sa participation. Il est important de l'encourager à aller plus loin dans sa démarche.

3.2.1. Le remue-méninges

La technique la plus connue est celle du remue-méninges, où l'idée principale est au centre et les autres sont trouvées par association d'idées: associations sémantiques, subjectives (le lien est dépendant du groupe), phonétiques, par contraire, par

dépendance, par ordre, par classification, par complémentarité ou par qualité. Ces idées trouvées en groupes doivent être nombreuses et ne doivent pas être censurées. L'expérience nous montre que les individus associent en continuité ou en discontinuité, d'après leurs souvenirs, leur vécu, de façon auditive, olfactive, gustative, visuelle ou tactile. La recherche d'Osborn (1971), son auteur a mis en évidence la complémentarité de la pensée divergente et de la pensée convergente. En effet, il faut essayer de trouver le plus de solutions possible à un problème, pour n'en retenir qu'une. Il existe une variable du remue-méninges, le “Mind-Mapping”, où des lignes, des flèches ou des couleurs sont ajoutées pour faire des liens entre les idées ou les concepts.

3.2.2. La photographie

Une série de techniques, appelées “la photographie”, sont assemblées ici pour permettre de jouer avec les idées en une seule. Ces techniques sont bien intéressantes à réaliser dans des projets d'arts plastiques avec les tout-petits. Elles sont généralement traitées indépendamment des unes des autres, mais il peut être intéressant de les faire chronologiquement en groupe à l'occasion. Chacune a un nom associé au domaine de la photographie dans le but de se rappeler plus facilement comment traiter les objets. Dans la première, qui est appellée “le point de vue”, l'enseignante doit demander à l'enfant d'agrandir l'objet ou de le multiplier et/ou d'en modifier une partie. Dans la seconde, appelée “le focus”, elle lui demande de se représenter l'objet, petit, en entier ou partiel. Dans la troisième, nommée “le sujet”, elle le questionne sur ce qu'il peut

enlever, ajouter et/ou combiner pour l'utiliser à d'autres fins. Dans la quatrième, "le style", elle lui demande d'essayer de trouver une fonction, une structure ou un rôle à l'objet. Et enfin, dans la cinquième, "l'attrait", elle lui pose des questions pour savoir comment il peut être attiré par l'objet, c'est-à-dire trouver ce que l'enfant aime dans cet objet. Il est possible d'associer des idées trouvées dans ces différentes approches et de prouver que plusieurs sont réalisables dans la vie courante.

3.2.3. La visualisation créatrice

Et enfin, l'approche de Gawain avec ses techniques de visualisation créatrice, est une autre façon de développer la créativité. Gawain, (1994 : 28) recommande de ne pas s'arrêter à "ce terme « visualiser ». *Il n'est pas du tout indispensable de voir mentalement une image quelconque.* Pour certains, l'imagination produit des images très claires et précises. D'autres n'ont pas l'impression de « voir » vraiment une image, mais simplement de « penser à » une chose ou d'imaginer qu'ils la regardent, ou bien de prendre conscience d'un sentiment. C'est tout à fait correct". Elle affirme qu'à l'état de repos, les ondes cérébrales de l'être humain se ralentissent et le ramènent à un état profond appelé niveau alpha qui est à l'opposé du niveau de conscience active, appelé niveau bêta. Elle (Gawain, 1994 :25) souligne que le niveau alpha est créé "par la visualisation des modifications dans le monde prétendu objectif" et prédispose à créer.

Un bon endroit pour faire de la relaxation avec les tout-petits, c'est dans le gymnase parce qu'Il y a tout l'espace désiré pour s'y adonner. L'approche de Gawain est ici adaptée pour le niveau de la maternelle. L'enseignante demande à l'enfant de se coucher confortablement sur le plancher et de s'assurer qu'il y a assez d'espace entre chacun pour qu'il ne se laisse pas distraire.

Inspirée de la théorie de Gawain (1994), l'enseignante incite l'enfant à penser à quelque chose de facile à imaginer en rapport avec le thème étudié. Il peut s'agir d'un objet, d'un lieu ou d'un événement. Elle lui demande tout d'abord de se détendre complètement en commençant par les orteils en remontant jusqu'au sommet de la tête. Il doit respirer profondément et lentement avec le ventre, et compter à rebours de dix à un en se détendant de plus en plus au fur et à mesure qu'il compte.

Ce n'est qu'au moment où l'enseignante sent son groupe relaxé qu'elle peut suggérer de penser à l'objet, au lieu ou à l'événement désiré. Elle énumère des détails dans un vocabulaire compréhensible à l'enfant. Elle l'incite à se voir avec l'objet, de l'admirer, de l'apprécier et de le montrer à ses amis (dans sa tête!). Si elle désire travailler sur un lieu ou sur un événement, elle lui demande de se placer dans la scène et imaginer que tout se déroule comme il le souhaite. Elle l'encourage à y mettre même les propos de différents personnages ou tout autre détail pouvant rendre le tableau plus réel. Cette séance doit être courte. Il est important pour Gawain (1994) que l'ensemble de cette pensée soit positif.

Toujours terminer la séance de visualisation créatrice en se disant: “Je réussis. Je suis content. Les personnes de ma maison, de mon école et de ma communauté sont contentes aussi.” Tout de suite après, de retour en classe, tout en gardant à l’esprit l’image ou l’idée, l’enfant dessine ce qui vient de se passer dans sa tête. Plus tard, on peut partager les résultats et continuer à pousser les idées soit individuellement et/ou collectivement.

L’enfant doit être bien préparé aux séances de “visualisation créatrice”. Il est recommandé d’expliquer petit à petit ce qu’il faut faire en salle de classe à l’état d’éveil, c’est-à-dire au niveau bêta en utilisant des images et en faisant des actions. L’enseignante met en pratique cette approche dans le gymnase seulement quand les enfants ont compris.

Il y a une tendance à oublier que la relaxation peut être très efficace pour l’enfant. L’enseignante devrait prendre l’habitude de l’intégrer dans sa pédagogie pour l’apprivoiser à cette béatitude.

4. La créativité dans le programme de la maternelle du Ministère

Dans le programme d’éducation de la maternelle du Ministère d’Alberta Learning (1999), on y assure l’intégration des dimensions qui composent l’enfant par le truchement des résultats d’apprentissage. On y (Alberta Learning, 1999 : 27, 25),

mentionne que dans les Programmes d'études de français langue première et de français langue seconde - immersion [M-12], qu'un “résultat d'apprentissage décrit clairement un comportement en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes - observables et dans la mesure du possible, mesurables – qu'un élève a acquises au terme d'une situation d'apprentissage. ” On y (Alberta Learning, 1999 : 27, 25) explique que chaque “domaine d'apprentissage comprend un regroupement de résultats d'apprentissage généraux (RAG) et de résutats d'apprentissage spécifiques (RAS) ”. On y (Alberta Learning, 1999 : 28, 26) ajoute qu'il est “important pour l'enseignante de créer des liens, de combiner les RAS et de personnaliser l'apprentissage selon les besoins, le rythme d'apprentissage, ainsi que les particularités du foyer et de l'enfant.”.

On y (Alberta Learning, 1999) dit aussi que les situations d'apprentissage doivent être élaborées en fonction de son mode d'apprentissage privilégié, c'est-à-dire le jeu. On y (Alberta Learning, 1999 :13, 11) souligne bien que “les points d'entrée en début d'année et les points d'arrivée à la fin de la maternelle ne sont pas les mêmes pour tous les enfants, car ils proviennent de milieux très variés et ont des caractéristiques qui leur sont propres”.

Les programmes d'éducation doivent considérer le phénomène de l'apprentissage sur tous ses plans. On s'est rendu compte dans le passé que la gymnastique intellectuelle ne dépassait pas la barrière de l'hémisphère gauche du cerveau. L'éducation se limitait

à la mémorisation et aux questions fermées. Il est donc important d'exploiter le cerveau à son plein potentiel.

L'évaluation est formative et non sommative. Elle est fondée sur le cheminement de l'enfant et étant davantage centrée sur l'aspect qualitatif de l'apprentissage, elle enrichit sa mémoire à long terme .

On souligne à l'enseignante l'importance de la créativité en y présentant des résultats d'apprentissage visés au développement du processus créateur chez l'enfant. Voici les exemples empruntés dans les sept domaines d'apprentissage du programme d'éducation de la maternelle d'Alberta Learning (1999) – Nous retrouvons les résultats d'apprentissages spécifiques (RAS) du français langue première représentés par la lettre A., et ceux d'immersion représentés par la lettre B. Ces exemples visent à développer le potentiel du cerveau droit de l'enfant : créativité, divergence, curiosité, sensibilité, imagination, etc.

1. A. et B. Les responsabilités personnelles et sociales

L'enfant

- "s'interroge au sujet des événements, du pourquoi de certains problèmes sociaux et des façons de faire et de dire des personnes, des phénomènes de la nature, etc." (31, 29),
- "participe à la recherche de solutions…" (31, 29),

- “donne son opinion sur un sujet particulier…” (31, 29),
- “explore et exprime ses idées, ses perceptions, ses sentiments et ses pensées de diverses manières…” (32, 30),
- “commence à résoudre des problèmes… pour développer de nouvelles idées…” (32, 30),
- “crée des situations et des milieux imaginaires…” (32, 30),
- “participe à des remue-méninges…” (32, 30),
- “entreprend des activités indépendantes…” (32, 30),
- “prend la responsabilité de choisir…” (32, 30),
- “fait preuve de curiosité et de persévérance…” (33, 31),
- “exprime sa volonté de courir des risques et d’essayer de nouvelles choses.” (33, 31),
- “apprend à régler les conflits…” (33, 31),
- “démontre une attitude d’appréciation à l’égard des personnes…" (33, 31),
- “participe aux discussions…” (34, 32),
- “participe à l’élaboration des règles de vie de groupe.” (34, 32)

2. A. Le français langue première

L’enfant

- “fait des prédictions sur le contenu, à partir des illustrations et des images…” (36),
- “fait des prédictions sur le contenu, à partir du titre, de l’annonce du sujet…” (36),

- “pose des questions…” (36),
- ”dégage le sens global d’un message.” (36),
- ”dégage quelques détails sur le sujet.” (36),
- “dégage le sens global d’une histoire illustrée, lue à haute voix et accompagnée de gestes.” (36),
- “dégage le sens global d’une histoire illustrée transmise par divers médias.” (36),
- “réagit à un discours, en établissant des liens…” (36),
- “pose des questions pour obtenir des clarifications.” (36-37),
- “parle de sujets tirés de son monde immédiat tels que ses activités de tous les jours et ses choix de produits médiatiques.” (37),
- “participe à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.” (37),
- “participe à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet.” (37),
- “présente de l’information en se servant d’objets, de photos ou de dessins.” (38),
- “relate un événement ou une expérience personnelle.” (38),
- “exprime ses goûts et ses préférences et en donne les raisons.” (38),
- “exprime ses sentiments et ses émotions.“ (38),
- “improvise un court dialogue…” (38),
- “fait des prédictions sur le contenu du texte, à partir du titre et des illustrations…” (38),
- “fait des prédictions sur le contenu du texte, à partir de l’annonce du sujet et des circonstances…” (38),

- “dégage le sens global du message contenu dans une illustration ou dans un symbole présent dans son environnement.” (38),
- “dégage le sens global d’une histoire, à partir des illustrations.” (39),
- “participe à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire…” (39),
- “participe à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet.” (39),
- “tire profit des lettres qu’il connaît pour exprimer ses idées.” (39),
- “tire profit des mots affichés dans son environnement pour exprimer ses idées.” (39),
- “tire profit des mots qui découlent d’un remue-méninges pour exprimer ses idées.” (39),
- “discute de la réalisation de son projet d’écriture.” (40),
- “exprime ses idées en utilisant le dessin, l’approximation de lettres ou les mots.” (40),
- “construit quelques phrases à l’aide… de points de repères pour exprimer un besoin, une émotion ou décrire un fait.” (40),
- “exprime son monde imaginaire en utilisant le dessin, l’approximation de lettres, les lettres et les mots.” (40),
- “construit un court texte à structure répétitive.” (40)

2. B. Le français langue seconde - immersion

L’enfant

- “dégage le sens global d’une très courte histoire illustrée…” (34),

- “dégage le sens global d’une courte histoire illustrée…” (34),
- “fait des prédictions sur le contenu à partir des illustrations, du titre et/ou de l’annonce du sujet…” (34),
- “fait des prédictions sur le contenu à partir du contexte d’écoute…” (34),
- “pose des questions pour obtenir des clarifications. ” (35, 37),
- “dégage le sens global du message contenu dans une illustration…” (35),
- “dégage le sens global d’une histoire à partir des illustrations…” (35),
- “fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre…” (35),
- “s’inspire des illustrations pour donner l’impression de lire…” (35),
- “initie une conversation… s’exprime à l’aide de quelques mots.” (36),
- “produit un court message… en situation interactive et non interactive.” (36),
- “pose des questions et répond à celles qui lui sont adressées en façon interactive.“ (36),
- “improvise un court dialogue dans un contexte tel que le théâtre de marionnettes et le jeu de rôle.“ (36),
- “participe à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire…” (36-37),
- “transcrit ses idées en utilisant le dessin…” (37),
- “exprime son monde imaginaire…” (37),
- “construit un court texte…” (37),
- “participe à un remue-méninges pour explorer les différents aspects du sujet. ” (37),

- "tire profit des mots qui découlent du remue-méninges pour exprimer ses idées." (38),
- "discute de la réalisation de son projet d'écriture." (38)

3. A. L'affirmation culturelle et la formation de l 'identité

L'enfant

- "démontre son appréciation des activités…" (41),
- "utilise les mots…" (41),
- "commence à participer…" (41),
- "se familiarise avec des matériaux authentiques…" (41),
- "s'éveille aux défis…" (42)

3. B. La valorisation de l'apprentissage du français

L'enfant

- "montre une attitude positive…" (39),
- "se familiarise avec des matériaux authentiques…" (39),
- "commence à interagir en français…" (39),
- "agit en respectant les manifestations et les comportements…" (39)

4. A. et B. Les habiletés physiques et le bien-être

L'enfant

- "se déplace d'un endroit à l'autre..." (43 , 41),

- “acquiert des habiletés motrices fines à travers des activités demandant la coordination de l’œil et de la main...” (44 , 42),
- “…dessine des formes simples.” (44 , 42),
- “s’habille et fait sa toilette seul.” (44 , 42),
- “…à créer des règles de jeux simples.” (44 , 42)

5. A. La sensibilisation à la communauté et à l’environnement

L’enfant

- “fait l’usage contextualisé et décontextualisé de la langue…” (45),
- ”explore les composantes et les événements de son environnement…” (45),
- “développe sa sensibilité à l’environnement.” (46),
- ”s’interroge…” (46),
- “cherche des réponses variées…” (46),
- ”décrit des intérêts…” (46),
- ”manifeste ses préférences…” (46),
- ”commence à aller au-delà des apparences et des attitudes stéréotypées.” (46),
- “verbalise des questions, des idées et des intentions…“ (46),
- ”montre son intérêt et son appréciation…” (46),
- ”décrit une variété d’habitats…” (46),
- ”… les gens… décrit leur fonction…” (46),
- ”décrit les différents moyens de transport…” (47),
- ”… décrit les animaux…” (47),

- ”explore et apprécie la composition et les propriétés d’une variété de matériaux et d’objets…” (47),
- ”manipule… le matériel…” (47),
- ” se familiarise avec les objets usuels trouvés à la maison, dans la communauté et dans le voisinage.” (47),
- ”décrit ce qui s’est fait et ce qui s’est observé à l’aide matériel concret.” (47),
- ”utilise du sable, de l’eau, des cubes et du matériel de manipulation… pour explorer des concepts reliés à la science ou au domaine de l’esthétique.” (47)

5. B. La sensibilisation à la communauté et à l’environnement

L’enfant

- “fait l’usage contextualisé et décontextualisé de la langue…” (43),
- “explore les objets et les événements…” (43),
- “s’interroge…” (44),
- “cherche des réponses variées…” (44),
- “décrit des intérêts…” (44),
- “manifeste ses préférences…” (44),
- “commence à aller au-delà des apparences et des attitudes stéréotypées.” (44),
- “verbalise des questions, des idées et des intentions…“ (44),
- ”montre son intérêt et son appréciation…” (44),
- ”décrit une variété d’habitats…” (44),
- ”… les gens… décrit leur fonction…” (44),

- ”décrit les différents moyens de transport…” (45),
- ”… décrit les animaux…” (45),
- “manipule… le matériel…” (45),
- “se familiarise avec les objets usuels… (45),
- ”décrit ce qui s’est fait et ce qui s’est observé à l’aide matériel concret…” (45),
- ”utilise du sable, de l’eau, des cubes et du matériel de manipulation… pour explorer des concepts reliés à la science ou au domaine de l’esthétique.” (45)

6. A. et B. L’expression et l’appréciation artistiques

L’enfant

- “explore les lignes, les couleurs et les formes…” (48, 46),
- “expérimente avec les techniques à deux dimensions… et à trois dimensions… pour créer des images.” (48, 46),
- “explore les sons…” (48, 46),
- “expérimente avec son corps…, sa voix… et les instruments de percussion pour créer des sons.” (48, 46),
- “expérimente avec son corps, l’espace… et le temps… pour créer des mouvements.” (48, 46),
- “expérimente de façon créative avec son corps, sa voix, les mots, l’espace, les objets… et les jeux de rôle… pour exprimer ses idées.” (49, 47),
- “explore les mots, les sons, les phrases et les rimes, en créant avec l’aide de l’enseignante, des poèmes, des comptines ou des histoires.” (49, 47),

- "explore les liens d'une discipline artistique à l'autre..." (49, 47),
- "pose des questions et donne son opinion..." (49, 47),
- "décrit les formes, les couleurs, les sons, les mouvements,..." (49, 47)

7. A. et B. Les mathématiques

L'enfant

- "construit... des ensembles d'objets et décrit leurs relations..." (50, 48),
- "représente les processus de l'addition et de la soustraction, au moyen de matériel concret et en faisant des jeux de rôle." (51, 49),
- "crée... une régularité..." (51, 49),
- "...(jouer au magasin)." (51, 50),
- " construit des objets à trois dimensions." (52, 50)

Est-ce que les autres résultats d'apprentissages spécifiques (RAS) qui sont dans le programme n'appartiennent qu'à la catégorie de la pensée convergente? Nous croyons que non.

Tout dépend de la façon que l'enfant les interprète. Lorsqu'il

1. Les responsabilités personnelles et sociales : "entreprend et termine des activités d'apprentissage autodirigées." (32,30),
2. Le français langue première ou langue seconde – immersion : "agit selon des directives simples." (36,34),

3. L'affirmation culturelle et la formation de l'identité ou la valorisation de l'apprentissage du français : "prend conscience de sa propre culture et en est fier." (42,40),
4. Les habiletés physiques et le bien-être : "effectue des gestes répétitifs..." (44,42),
5. La sensibilisation à la communauté et à l'environnement : "reconnaît les changements de climat..." (47,45),
6. L'expression et l'appréciation artistiques : "s'initie aux œuvres et aux artistes de la francophonie." (49,47),
7. Les mathématiques : ou "représente les processus de l'addition et de la soustraction..." (51,49),

il résout le problème à sa façon, en d'autres mots, il crée.

4.1. Analyse et recommandation au volet de la créativité

Comme nous l'avons vu précédemment la créativité est très importante dans le développement de l'enfant. Le programme d'éducation de la maternelle - français langue première et celui d'immersion du Ministère d'Alberta Learning (1999) privilégie l'émergence de la créativité dans le domaine de l'apprentissage qui a trait aux responsabilités personnelles et sociales. Nous la retrouvons en tant que résultat d'apprentissage général (RAG): "L'enfant exprime sa créativité".

L'enfant de la maternelle du programme d'immersion n'a pas encore tout le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer correctement en français. Quoique l'enseignante doit l'encourager, elle doit s'assurer qu'il va bien entendre le ou les mots. Pour aider à la compréhension, elle va montrer l'objet réel, s'il est disponible, et ajouter des éléments qui touchent le plus de sens possibles tels que des sons, des odeurs, des aliments à goûter, des touchers, des gestes, des mimes, des dessins et/ou des photos.

Le programme d'éducation de la maternelle y recommande que l'enfant:

1. explore et exprime ses idées, ses perceptions, ses sentiments et ses pensées de diverses manières; ex.: les arts plastiques, la musique, l'art dramatique, la danse, etc.

2. commence à résoudre des problèmes et s'appuie sur des expériences du passé pour développer de nouvelles idées; ex.: l'enfant explore diverses façons de résoudre des problèmes, d'accomplir ses tâches, d'utiliser des matériaux connus.

3. crée des situations et des milieux imaginaires, en utilisant des objets et des substances maniables et tactiles.

4. participe à des remue-méninges.

Lorsqu'on se réfère aux résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) directement reliés à la créativité dans le programme de la maternelle du Ministère (Alberta Learning, 1999), on y retrouve un vocabulaire généralisé tel que crée, improvise, explore, exprime et autres. Bien que les résultats soient observables et dans la mesure du possible, mesurables, ils pourraient être plus favorables à la définition de la créativité en proposant des activités faisant appel au processus de la création présent dans tous les domaines d'apprentissage. Par exemple, le premier et le troisième résultat d'apprentissage spécifique (RAS) se réfèrent uniquement aux beaux-arts. Puisque la créativité est souvent limitée à ce domaine, il serait opportun de spécifier des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) propres au développement total de l'enfant. Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) pourraient être plus diversifiés tels que proposé ci-dessous .

L'enfant:

1. formule et résout des problèmes.

2. démontre de la fluidité (quantité), de la flexibilité (variété) et de l'originalité (rareté) dans le réel ou l'irréel.

3. commence à élaborer une question, une opinion, un discours, une histoire, une recherche quelconque, un poème, une expression bidimentionnelle ou tridimentionnelle et/ou musicale et/ou corporelle et/ou dramatique en exploitant ses sens.

4. prédit, évalue et redéfinit des situations en s'exprimant dans différents langages tels qu'auditif, kinesthésique et/ou visuel.

5. participe à des séances de visualisation créatrice en faisant de la relaxation et partage ses expériences avec ses pairs.

5. L'enseignante créative

Les professeurs d'art ont généralement l'habitude de créer. Ayant alors vécu différentes expériences de la création, ils perçoivent plus facilement ce que vivent les enfants lors du processus de création. Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998 : 663) mentionnent qu'ils "arrivent alors plus facilement à traduire verbalement leur expérience créatrice et à mieux saisir leur dynamique personnelle de création; ils parviennent aussi à mieux reconnaître les aptitudes personnelles dont ils tirent parti à chacune des étapes du processus créateur".

Il est donc de bon augure d'encourager l'enseignante de la maternelle à s'intéresser au développement de son propre potentiel créatif. Il est aussi préférable qu'elle fasse le travail demandé avant de le présenter. Elle pourra ainsi accompagner de façon plus soutenue l'enfant qu'elle invite à entrer dans une dynamique de création et le sensibiliser à l'authencité de son image par rapport aux clichés ou stéréotypes (i.e. des éléments faciles à copier).

Il y a évidemment un besoin d'avoir des représentations visuelles pour enseigner le vocabulaire dans l'enseignement du français langue première en milieu minoritaire ou du français langue seconde. Il faut être prudent au sujet de la qualité visuelle de l'environnement éducatif et des outils utilisés en éliminant tout cliché.

L'enseignante devrait privilégier quotidiennement le développement de la créativité chez l'enfant. Alexander (1984: 478) renforce l'idée en affirmant: “The imagination is like a muscle. It must be used constantly if it is to retain the brillance of its ability to transform and focus”.

L'enseignante prévoit aussi du temps pour l'exploration du thème, des matériaux et des techniques pour laisser l'enfant découvrir une panoplie de possibilités. Cette période formative est très importante dans l'apprentissage en général à cause des choix, des essais, des erreurs et de la persévérance. Autant qu'elle permet à l'enfant de faire face tout seul à l'inconnu, elle encourage aussi l'échange des idées entre eux. Elle se fait un

devoir de créer un climat favorable à l'expression authentique. Ses commentaires, les matériaux et le temps alloué aux exercices doivent stimuler l'émergence des idées différentes. Elle stimule l'enfant pour qu'il soit original.

Arseneau (1996) recommande d'éviter la compétition entre les enfants parce qu'elle affecte leur valeur personnelle. Ils risquent d'apprendre pour faire leurs preuves ou pour se montrer intelligent. Ceci est une vision instrumentale de l'apprentissage. Il (Arseneau, 1996 : 2) dit que "la créativité découlerait plus d'une présence que d'une méthode".

Il (Arseneau : 72) ajoute: "Une des caractéristiques essentielles d'une création satisfaisante me semble être son orientation vers le plaisir de créer. En reconnaissant le caractère ludique de la création et en portant une plus grande attention au processus, je suis mieux à même d'enseigner la créativité en faisant voir comment elle peut se vivre au quotidien".

Il est très important que l'enseignante varie les activités cognitives, c'est-à-dire les activités liées à la convergence et à la divergence, ainsi que celles liées aux habiletés d'analyse, de synthèse et d'évaluation. Elle permet l'expérimentation sans fin d'évaluation. Elle prévoit des évaluations en vue de diagnostiquer, et non de juger. Elle informe les enfants lorsqu'elle exclue la correction de l'orthographe, de la grammaire et les normes de longueur d'un travail pour encourager la créativité.

Un climat d'acceptation inconditionnel est primordial. Elle invite l'enfant à la curiosité. Elle encourage l'expression spontanée et la prise de risques. Elle l'incite à reconnaître les idées nouvelles et à ne pas les rejeter gratuitement. Elle a souvent recours aux facteurs de la créativité dont la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration, pour développer les habiletés de la pensée créative. Elle consacre du temps pour que l'enfant apprécie la détente. Elle stimule l'expression du jugement différé, c'est-à-dire l'acceptation des opinions différentes. Elle développe une atmosphère pour qu'il devienne un perpétuel scrutateur d'idées. Elle fait faire des exercices de relations forcées, tels que s'imaginer être des éléphants danseurs de ballet tel que suggéré par Roukes (1984) ou créer un parc de conservation d'arbres sans racines venant d'une planète fantastique. Elle encourage la pensée hypothétique, c'est-à-dire que toute affirmation n'est pas la vérité de La Palice et la pensée alternative, c'est-à-dire avoir une solution de remplacement aux problèmes présentés.

Elle encourage l'apprentissage conduit par l'enfant lui-même. Les activités appelées à développer les habiletés à la recherche indépendante pourront favoriser le développement de la créativité. Ces habiletés sont: l'organisation, l'enregistrement et l'interprétation des informations, la représentation et la communication, la simplification et le résumé, l'exploration personnelle, l'observation, la classification, l'interrogation, l'inférence, la vérification des inférences, la généralisation, etc.

Il faut être attentif face au cheminement des tout-petits. Après tout ils en sont à leurs premiers pas. Le rôle de l'enseignante est ici important pour discuter avec l'enfant sur ce qu'est son idée, qu'est-ce qu'il en pense et qu'est-ce qu 'il ressent. Elle insiste sur le succès obtenu par l'enfant et non sur son échec. Elle utilisera son jugement pour apporter des commentaires sur le projet réalisé par l'enfant et elle n'abusera pas de sa pensée convergente pour le comparer directement à la réalité ou à la consigne demandée. Il est plus important que l'enfant découvre et apprenne à accepter ce qu'il créé.

Il est hautement recommandé que l'autocritique de l'enfant, la critique de ses pairs, la critique de l'enseignante et celle de ses parents soit positive et constructive. Ceci sera selon les critères choisis au départ, soit que ce sera selon un problème précis ou bien s'il n'y a pas de critères, la critique pourra être composée d'une description et analyse des éléments du domaine d'apprentissage et de leurs règles spéciques ainsi que du contenu expressif de la création. Enfin il est bon d'encourager l'enfant à essayer de décoder ou d'interpréter un message si possible et de voir comment cette création l'affecte et touche aussi ses pairs, les personnes de son foyer et de sa communauté.

Il est important que l'enfant s'implique dans son apprentissage. Arseneau (1996 : 100) croit que "la clé d'un apprentissage significatif est d'intéresser les élèves à la valeur intrinsèque de ce qu'ils apprennent plutôt que de simplement se centrer sur un besoin de faire la démonstration de leur compétence. De cette façon l'apprenant ne sera pas

conduit à reproduire docilement le comportement qui lui est demandé mais pourra aussi voir s'ouvrir de nouveaux horizons."

6. Conclusion

Suite à l'approfondissement du concept de la créativité et sa place dans le programme d'éducation de la maternelle du Ministère d'Alberta Learning (1999), l'enseignante de la maternelle peut mieux saisir son essence et favoriser davantage le processus créateur dans le développement de l'enfant. Celle-ci l'encourage à recourir aux facteurs de la créativité en tant qu'outils pour modeler sa création. Elle devient son accompagnatrice dans le cheminement des différentes phases de la création, exerce également une influence considérable sur le développement et l'affinement des aptitudes de l'enfant et utilise une approche avertie pour l'aider à penser hors des cadres des stéréotypes.

L'enseignante intègre quotidiennement l'usage de la pensée divergente dans sa pratique éducative pour la faire rayonner dans tous les domaines d'apprentissage par des activités thématiques ou des projets intégrateurs. Son but est de former des chercheurs - chercheurs de problèmes, chercheurs de solutions. L'enfant de la maternelle doit avoir un bon départ dans son parcours scolaire en ayant le pouvoir de recourir à la pensée créatrice pour améliorer sa qualité de vie et devenir un citoyen autonome, responsable et créateur.

7. Bibliographie

Alberta Learning. (1999). *Programme d'éducation de maternelle français - langue première,* Edmonton: Direction de l'éducation française.

Alberta Learning. (1999). *Programme d'éducation de maternelle - immersion,* Edmonton: Direction de l'éducation française.

Alberta Education. (1998). Programme d'études français, langue seconde - immersion [M-12], In Alberta Learning. *Programme d'éducation de maternelle – immersion*, Edmonton : Direction de l'éducation française.

Alberta Education. (1984). *Philosophie, buts et dimensions des programmes*, Edmonton: Early Childhood Services.

Alexander, R. (1984). What Are Children Doing When They Create? *Language Arts*, vol. 61, No. 5.

Amégan, S. (1995). *Pour une pédagogie active et créative*, 2e édition, Québec: Presse de l'Université du Québec.

Arseneau, J.-L. (1996). Étude heuristique d'une identité professionnelle en construction: entre la réponse aux attentes externes et le besoin d'accomplissement personnel, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal: Université de Montréal.

Comeau, G. (1997). De la créativité à la création ou des mythes à l'expérience, *Journal of Educational Thought*, vol 31. No. 2, p. 137-157.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. In P. Gosselin, G. Potvin, J.M. Gingras et S. Murphy. *Revue des sciences de l'éducation,* Vol XXIV. No. 3, p. 647-666.

De Bono, E. (1969). Information Processing and New Ideas: Lateral and Vertical Thinking, In Paré, Créativité et pédagogie ouverte. vol. II Créativité et apprentissage, Éd. NHP, Bibliothèque nationale du Québec, Laval.

Gawain, S. (1994). *Visualisation créatrice*, Éditions J'ai lu, Paris.

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras J.-M. et Murphy S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique, *Revue des sciences de l'éducation*. vol. XXIV, No. 3, p. 647-666.

Guide pédagogique.(1994). *S'exprimer avec créativité à la maternelle*. Frédéricton, N-B : Direction des services pédagogiques.

Guilford, J.P. (1959). Traits of creativity. In G. Comeau, De la créativité à la création ou des mythes à l'expérience. *Journal of Educational Thought*. vol. 31. No 2. p. 137-157.

Hendrick, J. (1993). *L'enfant, une approche globale*, In Guide pédagogique S'exprimer avec créativité à la maternelle. Frédéricton, N-B : Direction des services pédagogiques.

Koestler, A. (1965). In R. Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Éd. Guérin, Montréal, Québec.

Lambert, M. (1987). In R. Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Éd. Guérin, Montréal, Québec.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Éd. Guérin, Montréal, Québec.

Marchand. J. (1996). *Développer la créativité des jeunes, un cadeau pour la vie,* Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Montréal, Québec.

Maslow, A.H. (1959). Creativity in self-actualizing people. In G. Comeau, De la créativité à la création ou des mythes à l'expérience. *Journal of Educational Thought*. vol. 31. No. 2. p. 137-157.

Maslow, A.H. (1971). The Farther Reaches of Human Nature. In J.L. Arseneau, Étude heuristique d'une identité professionnelle en construction: entre la réponse aux attentes externes et le besoin d'accomplissement personnel, Département de psycholpédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal: Université de Montréal.

Masny, D. (1995). Literacy Development in Young Children, *Interaction*, vol. IX, no. 1.

Ministère de l'Éducation de Nouveau-Brunswick (1994). S'exprimer avec créativité à la maternelle, Guide pédagogique, Direction des services pédagogiques, Frédéricton, N.-B.

Paquette, C. (1992). *Pédagogie ouverte et interactive,* Tome 1, L'approche, Éd. Québec / Amérique, Montréal, Québec.

Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte.* vol.II Créativité et apprentissage, Éd. NHP, Bibliothèque Nationale du Québec, Laval.

Rogers, C. (1959). Toward a theory of creativity. In G. Comeau, De la créativité à la création ou des mythes à l'expérience. *Journal of Educational Thought.* vol. 31. No. 2. p. 137-157.

Roukes, N. (1984). *Art Synectics, Stimulating Creativity in Art*, Davis Publications, Inc., Massachusetts, É.U.

Osborn, A.F. (1971). *L'imagination constructive,* In J.L. Arseneau. Étude heuristique d'une identité professionnelle en construction: entre la réponse aux attentes externes et le besoin d'accomplissement personnel, Département de psychopédagagie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal: Université de Montréal.

Sillamy, N. (Ed.) (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie.* In G Comeau, De la créativité à la création ou des mythes à l'expérience. *Journal of Educational Thought . vol.31. No. 2.* p. 137-157.

Simonton, D.K. (1988). Creativity, leadership, and chance. In G. Comeau, De la créativité à la création ou des mythes à l'expérience. *Journal of Educational Thought* . vol. 31. No. 2. p. 137-157.

Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Valéry, P. (1957 et 1960). Oeuvres, I et II. In Arseneau, Étude heuristique d'une identité professionnelle en construction : entre la réponse aux attentes externes et le besoin d'accomplissement personnel, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal : Université de Montréal.

Wallas, G. (1926). The art of thought. In Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.M. et Murphy, S., Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, No. 3, p. 647-666.

Williams, F. E. (1995). Classroom Ideas for Encouraging Thinking and Feeling. In S. Amégan, *Pour une* pédagogie *active et créative,* 2e éd. Québec: Presses de l'Université du Québec.